DIE ETHISCHEN PRINZIPIEN DER ERZIEHUNGSLEHRE SCHLEIERMACHERS

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR

ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

EINER

HOHEN PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

UNIVERSITÄT ZU TÜBINGEN

ACAD. LUGD. BAT. BIBL.

VORGELEGT

VON

G. VÖHRINGER
STADTVIKAR IN SCHRAMBERG

DRESDEN-BLASEWITZ
VERLAG VON BLEYL & KAEMMERER
INH.: O. SCHAMBACH

Gedruckt mit Genehmigung der philosophischen Fakultät der Universität Tübingen.
Referent: Professor Dr. Maier.
28. Februar 1907.

Sonderabdruck
aus dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.
40. Jahrgang 1908.

Würde man Schleiermachers Erziehungslehre in ein modernes Gewand hüllen, es wäre leicht, sie für eine moderne Pädagogik auszugeben. Auf vielen Linien hat sie die bisherige Entwickelung getroffen, auf noch mehreren weist sie auch heute noch der Erziehung Ziel und Wege. Nun sind ja allerdings die fast hundert Jahre, die uns von Schl. trennen, an sich keine lange Zeit, aber sie umfassen eine ungemein rasche Entwickelung, wie sie zur Zeit, als Schl. über die Erziehungslehre gelesen hat, noch nicht zu ahnen war. Wohl ist die bisherige Entwickelung organisch aus jener Zeit hervorgewachsen. Allein das reicht doch nicht aus, um den modernen Charakter der Erziehungslehre Schl.'s zu erklären. Dazu braucht man Schl. Persönlichkeit, die wie vielleicht keine andere jener Zeit, selbst die Goethes nicht ausgenommen, alle geistigen Strömungen von damals in sich zusammenfasste, ohne dabei die eigene Selbständigkeit zu verlieren. Der Mann einer fast klassischen Heiterkeit und Ruhe des Gemüts stand gebend und nehmend in engster Fühlung mit der Romantik und zwar gerade während der Zeit, wo die Wogen dieser Bewegung besonders hoch gingen und nicht immer nur reine Wasser mit sich führten; er vereinigte tiefe Frömmigkeit und eine Geistesschärfe, die vor Konsequenzen nicht zurückschreckte, energische Sittlichkeit und

weitherzige Toleranz. Die Fähigkeit, Polares zusammenzufassen, finden wir auch sonst bei Leuten, die, im Kreis der Stillen im Lande aufgewachsen, mit dem Herzen an den Grössen der Jugend hängenbleiben und doch durch Lebensführung und Weltanschauung über dieselben hinauswachsen. Bei Schl. wurde diese Fähigkeit vielleicht noch gesteigert durch ein körperliches Gebrechen. „Er war etwas verwachsen, doch so, dass es ihn kaum entstellte." (Dilthey, Lebensbild Schl.) Mit dieser Fähigkeit, Spannungen zu ertragen, war er der Mann, der der Erziehung auf lange Zeit hinaus ihre Ziele und Aufgaben weisen konnte, ganz anders als einer, der etwa Leben und Welt in einem streng geschlossenen, einheitlichen System vielleicht grossartig, aber eben von einer Seite gefasst hätte.

Für unsere Aufgabe, die Erziehungslehre Schl. und ihre ethischen Prinzipien darzustellen, lässt sich nach dem Gesagten von vornherein Eines erwarten: Es wird leicht sein, divergierende Linien festzustellen. Aber darüber darf nie vergessen werden, dass dahinter eine geschlossene imponierende Persönlichkeit steht, die diese Gegensätze in sich ertragen hat, und dass, um einen Ausdruck der Erziehungslehre vorwegzunehmen, diese Gegensätze im System zwar ein Mangel sind, dass aber eben in diesen Gegensätzen das wirkliche Leben sich wiederspiegelt.

Im folgenden versuche ich, zuerst eine Darstellung der Erziehungslehre Schl.'s zu geben, und zwar im engen Anschluss an die Vorlesungen von 1826 nach der Ausgabe der Erziehungslehre Schl.'s von Platz 1849, weil nur so die Gedankenketten sich straff verfolgen liessen. Ausdrücklich angeführt sind die Vorlesungen von 1813—14 und 1820—21, ebenso die Aphorismen zur Erziehungslehre nur, wo sie in Ausdruck oder Gedanken Besonderes bieten. Für das Übrige gibt Platz ein sorgfältiges Parallelenregister. In den Anmerkungen habe ich mich auf das beschränkt, was am betreffenden Ort kurz abgemacht werden konnte, dagegen am Schluss zusammengestellt weitläufige Wiederholungen nötig gemacht hätte. Darauf folgt ein Versuch, die Prinzipien und Motive Schl. zusammenzustellen und in ihrer Konsequenz und in ihrem gegenseitigen Verhältnis, sowie in ihrem Verhältnis zu der sonstigen Ethik Schl.'s zu untersuchen.

A. Schleiermacher's Erziehungslehre.

Einleitung.

Eine Begriffsbestimmung der Pädagogik hat auszugehen von der Beobachtung, dass ein grosser Teil der Tätigkeit der älteren Generation unter der lebenden Menschheit sich auf die jüngere Generation bezieht. Eben mit diesem Verhältnis der älteren Generation zu der jüngeren beschäftigt sich die Theorie der Erziehung. Sie gibt Antwort auf die Frage: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?“ p. 7.

Nun trägt zwar die jüngere Generation den hinreichenden Grund zu ihrer Entwickelung in sich, aber ohne diese Tätigkeit der älteren müsste jede Generation von vorne anfangen und alles selber leisten, könnte es also im wesentlichen nicht weiter bringen als bis zu dem schon von der früheren Generation erreichten Standpunkt. Auf dieser Tätigkeit ruht also die Entwickelung des Menschengeschlechts. Diese aber ist sittliche Aufgabe und „demnach das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand“. „Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an dieselbe sich anschliessende Kunstlehre.“ p. 7—11.

Die Lebensgebiete, in denen sich das gesamte sittliche Leben vollzieht, sind Staat, Kirche, Wissenschaft, geselliger Verkehr. Die Pädagogik ist also speziell unter diesen Gesichtspunkten zu betrachten. Dass der Staat beim Wechsel der Generationen fortbestehe und sich in seiner Gesamttätigkeit steigere, ist das Ziel der Politik. Sie kann aber ihr Ziel nicht erreichen, wenn nicht die jüngere Generation so in das Staatsleben eingeht, das sie zur Erhaltung und Steigerung desselben befähigt ist. Das heisst aber für uns: Die Pädagogik muss ein integrierender Bestandteil der Politik sein oder als ebenso ausgebildete Wissenschaft neben ihr stehen. Selbständig steht neben dem Leben im Staat das gemeinsame Leben in der Kirche. Auf diesem Gebiet bestehen dieselben Aufgaben wie auf dem Gebiet des Lebens im Staat. Also

muss auch hier derselbe Satz für die Pädagogik gelten, wie in betreff der Politik, und ebenso im Gebiet des gemeinsamen Lebens in Wissenschaft und Geselligkeit. Die Pädagogik ist also eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete, angewandte Wissenschaft, koordiniert der Wissenschaft von der Erhaltung und Weiterbildung des gemeinsamen Lebens in Staat, Kirche, Wissenschaft, Geselligkeit, bezw. jedesmal ein integrierender Bestandteil dieser Wissenschaften. p. 11—14.

Suchen wir nun die Grenzen der erziehenden Tätigkeit zu bestimmen. Anfang und Ende der Erziehung apodiktisch festzulegen, ist unmöglich. Eine Einwirkung auf die jüngere Generation ist möglich, sobald das Leben im Mutterleibe sich regt. Gerade so gut kann man die Einwirkung mit der Geburt beginnen lassen. Man kann auch von pädagogischer Einwirkung, die ja ganz geistig sein soll (ein Satz, der p. 16—17 ganz plötzlich dasteht), erst reden, wenn die Intelligenz sich zu äussern beginnt. In Beziehung auf das Ende könnte man sagen, die erziehende Einwirkung hört niemals ganz auf. Aber wirklich erziehend ist die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere eigentlich doch nur bis zu dem Zeitpunkt, da die Entwickelung so weit fortgeschritten ist, dass die Einwirkung von aussen keine „bildende“ mehr ist, da der Mensch eine solche Selbständigkeit und Reife erreicht hat, dass er darüber entscheiden kann, wie er auf Einwirkungen reagieren will, d. h. da er mündig geworden ist im sittlichen Sinne. Das Eintreten der Mündigkeit ist im rechtlichen Verhältnis des einzelnen zu der Gesamtheit ein fester, gewöhnlich willkürlich bestimmter Punkt, in der wirklichen sittlichen Entwickelung ein allmählich Hervortretendes. p. 16—19.

Inhaltlich hat die Erziehung ihre Grenze einerseits an der Idee des Guten: Das Böse darf nicht gefördert werden, anderseits an der Grenze ihrer Macht. Die Frage, ob die Macht der Erziehung begrenzt oder unbegrenzt sei, ist nicht auf diesem Boden zu entscheiden. Schl. lässt auch die Frage offen und bestimmt deswegen die Aufgabe der Pädagogik so: sie soll eine Tätigkeit sein, die die Selbsttätigkeit ihrer Objekte möglichst hervorlockt und sodann leitet, und zwar im Anschluss an die Idee des Guten. p. 19—24. Nebenbei sei bemerkt, dass

Schl. im Verlauf seiner Auseinandersetzungen stillschweigend voraussetzt, dass dem Zögling irgend eine Seite der Anlagen überhaupt abgehen könne.

Innerhalb dieser Grenzen lässt sich nun aber erst noch nicht eine allgemein gültige Theorie der Pädagogik konstruieren. Die Pädagogik kann zwar als spekulative Wissenschaft die Frage: Wie soll der Mensch erzogen werden, nicht anders als aus der Idee des Guten beantworten, kann aber aus dieser Idee doch nur die allgemeinen Formeln entwickeln, die erst ihre Anwendungen auf die faktischen Voraussetzungen finden müssen. Solche Voraussetzungen sind: Ob die Erziehung mehr in der Hand der Familie oder in der des Staates liegt, ob der einzelne im Gesamtleben grösserer oder geringerer Selbständigkeit bedarf; nationale Verschiedenheiten, Rassenunterschiede, persönliche Verschiedenheiten soweit sie nicht gegen die Idee des Guten verstossen, z. B. Temperamente, die verschiedene Höhe des Niveaus der Umgebung. Zunächst allerdings lehnt Schl., um seine Erziehungstheorie nicht von seiner eigenen Ethik abhängig zu machen, eine Stellungnahme zu diesen Verschiedenheiten ab, gibt sie aber tatsächlich in seiner Zielsetzung. Er sieht in solchen Voraussetzungen wohl manches, das zum Teil oder ganz zu beseitigen ist, aber auch anderes, in dem sich berechtigte Eigenart ausdrückt, die ihr inneres ethisches Recht besitzt und darum nicht zu Gunsten einer allgemein gültigen Erziehungslehre eliminiert werden darf. Und so stellt er der Erziehung die Aufgabe: „Sie soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben in Staat, Kirche, im freien geselligen Verkehr, im Erkennen oder Wissen," und zwar so, dass ihr Objekt fähig ist, in die Zustände der gegenwärtigen Zeit mit ihren berechtigten und unberechtigten Ungleichheiten einzugehen, aber auch die Fähigkeit besitzt, die Ungleichheiten, soweit sie unberechtigt sind in der Richtung auf das Ideal hin zu bessern. p. 26—40.

Nun waltet aber oft genug zwischen den grossen Lebensgemeinschaften eine Disharmonie. Das liegt aber nicht im Wesen der Sache, setzt vielmehr unvollkommene Zustände voraus, denn — ein interessanter Schluss — die Ethik fühlt die Aufgabe, das Verhältnis dieser sittlichen Gemeinschaften der Idee des Guten gemäss zu gestalten.

Im Gefühl der Notwendigkeit dieser Aufgabe liegt die Gewähr, dass ihre Lösung möglich ist, also keine prinzipielle, sondern nur eine zufällige Disharmonie existiert. Bestehende Disharmonien hat also die Pädagogik nach dem Kanon zu behandeln, dass sie ihre Objekte so erzieht, dass sie fähig sind, in dieselben einzugehen, aber auch sie zu verbessern. p. 41—44.

Aus dem Bisherigen ergibt sich auch die Wertung der Pädagogik. „Alles Grosse, das in einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Punkt hervortritt, geht spurlos vorüber, wenn es der Masse nicht mitgeteilt wird. Dies ist das Geschäft der Erziehung, sie konzentriert, was für sich zerstreut (und damit wirkungslos) bliebe.“ 1820—21. p. 784. „Es ist die Theorie der Erziehung das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muss.“ „Würde man in der Erziehung nicht mehr den rechten Weg verfehlen, so würden alle Schwierigkeiten, die sich auf allen Gebieten der menschlichen Gemeinschaften so leicht einfinden, verschwinden. p. 45—48. So spiegelt der Stand des Erziehungswesens auch genau den Stand eines Volkes. Aphor. 13. „Viel Klügeln in der Pädagogik geht gewöhnlich einer grossen Revolution vorher; ist aber nur die negative Seite ihres Vorgefühls.“

Bisher wurde nur auf die Aufgabe der Erziehung den grossen Lebensgemeinschaften gegenüber hingewiesen. Dabei sind wir aber auch auf das Recht der Eigenart gestossen. Soll dies gewahrt werden, so muss die Aufgabe der Erziehung auch in der Persönlichkeit selber liegen. Und nach dieser Seite ist Aufgabe und Ende der Erziehung die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit im Menschen, so dass „jeder einzelne im Ganzen durch eine eigentümliche Bestimmtheit sich von allen anderen, wenn auch nur graduell unterscheidet.“ Beide Aufgaben laufen nicht indifferent nebeneinander her. Die Höhe der Bildungsstufe eines Volkes ist bedingt durch die Schärfe und Häufigkeit des Heraustretens von Eigentümlichkeit. Ebenso auch umgekehrt. Wie verhalten sich nun die beiden Aufgaben: Erziehung zum Glied der Gesellschaft, die mehr universelle Erziehung, und die Erziehung zur Eigenart, die mehr individuelle Erziehung? Einfache Über- oder Unterordnung ist nicht möglich. Auch lässt sich schon hier feststellen: Keine

der beiden Seiten wird sich von selbst ohne Erziehung genügend entwickeln. Also müssen wir entweder beides kombinieren oder teilen und sagen, das eine für diese, das andere für jene Gegenstände der Erziehung. p. 48—53. Das Resultat führt Schl. unvermittelt ein p. 86: Individuelle und universelle Erziehung muss stets miteinander sein, jede pädagogische Tätigkeit beides, nur in verschiedener Beziehung.

Nun erhebt sich aber die Frage: Besitzen die einzelnen Objekte der Erziehung unter sich gleiche oder ungleiche Ausbildungsfähigkeit für die beiden Seiten der Erziehungsaufgabe? — eine Unterfrage der oben entwickelten Frage nach den Grenzen der Macht des Erziehers. Schl. will seine Theorie von keiner ausserhalb der Ethik liegenden Entscheidung abhängig machen und sucht darum zu beweisen, dass zunächst einmal mit Rücksicht auf das universelle Ziel von jeder Voraussetzung aus dieselben Maximen für die Erziehung sich ergeben müssen. Nimmt man ursprüngliche Gleichheit an, so bleibt nichts anderes übrig, als die äusseren Verhältnisse gewähren zu lassen und nur darauf hinzuarbeiten, dass der einzelne nicht gegen seine Natur bestimmt werde. Vorausgesetzte Ungleichheit kann entweder persönlich angeboren oder angestammt d. h. Eigentum nicht des einzelnen, sondern ganzer Volksschichten sein. Finden wir irgendwo die Voraussetzung angestammter Ungleichheit, beruht sie überall, wenn nicht die Ungleichheit überhaupt bloss staatsrechtlicher Natur ist, auf der Verbindung ursprünglich nicht gleichwertiger Völker oder Volksteile. Immer tritt dann eine Zeit ein, wo die ursprünglichen Wertunterschiede verschwinden, denn — wieder ein interessanter Schluss — durch das geistige Prinzip (gemeinsamer Staat) sind die beiden der Abstammung nach Ungleichen eins geworden und die Identität des geistigen Prinzips trägt den Sieg davon über die natürlichen Differenzen. Diesen natürlichen Entwickelungsprozess zu hemmen oder die Ungleichheit künstlich aufrecht zu erhalten, wäre, ganz abgesehen von den damit verbundenen Gefahren, unmoralisch. Persönlich angeborene Ungleichheit kann die Erziehung natürlich nicht wegschaffen; sie kann nur der inneren Kraft, die sich im einzelnen entwickelt, zu Hilfe kommen; das aber ist ihre Aufgabe in allen

Fällen und so lautet die Maxime unter allen Voraussetzungen: „die Erziehung soll in Beziehung auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die sich in ihnen entwickelt, zu Hilfe kommen, aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwickelung bewirkt wird, die äusseren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, dass diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll.“ p. 53—63.

Setzt man diese Maxime voraus, dann ist das Verlangen nach gemeinsamer Elementarbildung der verschiedenen Volksschichten ein ethisch notwendiges. Von Anfang an getrennte Erziehung hätte ja den Erfolg, dass die Differenzen eher grösser als kleiner würden. Die gemeinsame Erziehung ist so lange beizubehalten, bis sich infolge der zutage tretenden Ungleichheiten die ältere Generation über die Befähigung der einzelnen Zöglinge ein sicheres Urteil bilden kann, um jedem seine künftige Lebensweise und seinen Wirkungskreis zuzuweisen. Die Schwierigkeiten, die sich dabei vor allem aus unerwünschten Einflüssen der unteren auf die oberen Schichten ergeben, verkennt Schl. nicht. Deswegen kann auch keine zwangsweise Durchführung der ethischen Forderung in Frage kommen, „vielmehr in dem Grade, als das häusliche Leben sich sittlicher gestaltet, die häusliche Erziehung sorgsamer wird, die Volksbildung im ganzen sich steigert, . . . wird die gemeinsame Elementarbildung sich verbreiten.“ p. 64—68.

Dieselben Maximen, wie hinsichtlich der Erziehung für das universelle Ziel, ergeben sich für die Erziehung zum individuellen Ziel. Und wir finden hier einen neuen Grund, die Erziehung sich erst später sondern zu lassen. p. 68—70.

Nachdem wir das Ziel der Erziehung festgestellt, wenden wir uns zu der Frage, wie dieses Ziel erreicht wird. Die erste Frage, die wir hier zu beantworten haben, ist: Darf man einen Moment dem anderen aufopfern? Im Anfang der Erziehung hat das Kind noch kein Bewusstsein, weder von den sittlichen Gemeinschaften, noch von seiner persönlichen Eigentümlichkeit. Es kann also Handlungen nicht wollen, die ihren Bezug lediglich auf diese Grössen haben. Das Kind lebt der

Gegenwart, nicht der Zukunft. Darum stellt sich jede pädagogische Einwirkung, die eben lediglich diese Beziehung hat, dar als Aufopferung der Gegenwart für die Zukunft. Ist das sittlich berechtigt? Schön weist Schl. darauf hin, dass gerade während der Periode der Erziehung sehr viele sterben, also eigentlich ihr gesamtes Leben für einen von ihnen niemals erreichten Zweck geopfert wird. Jeder Lebensmoment ist ein in sich berechtigter Teil des Lebens. So sehr nun die Förderung des gesamten Einzellebens ethische Aufgabe der Gesamtheit ist, ebensosehr ist auch die Förderung jedes einzelnen Lebensmomentes ethische Aufgabe. Wird ein Moment einem anderen vollständig geopfert, so ist diese ethische Aufgabe gänzlich ungelöst geblieben. Andererseits aber darf doch in der Erziehung die Beziehung auf die Zukunft nicht zurückgesetzt werden. So stellt sich der Erziehung die Aufgabe, die Lebenstätigkeit des Zöglings so zu gestalten, dass sie ihre Beziehung auf die Zukunft hat und zugleich ihre Befriedigung in der Gegenwart findet. Aphor. 5: „Das Kindsein muss das Menschwerden nicht hindern, und das Menschwerden nicht das Kindsein.“ Zur Lösung dieser Aufgabe führt folgende Überlegung: Das ethisch Unberechtigte des Opferns eines Momentes zeigt sich auch im Widerstreben der Erziehungsobjekte gegen solche opfernde Erziehung. Dieses Widerstreben verschwindet, je mehr das Objekt imstande ist, die Zwecke zu erfassen. Denn sowie der Moment diese Zweckbeziehung als Inhalt bekommt, wird er auch mit Befriedigung erfüllt. Je mehr also das Bewusstsein der Zwecke und die Billigung derselben wächst, desto mehr ist das Opfern des Augenblicks ein Befriedigen desselben. Diesen Augenblicken, die im Zweck ihre Befriedigung finden, stehen andere gegenüber, die sich unmittelbar auf die Befriedigung der Gegenwart beziehen — Spiel. Und zwar treten diese beiden Arten von Beschäftigung einander um so schärfer gegenüber, je mehr sich das Bewusstsein entwickelt. Umgekehrt lassen sie sich um so weniger voneinander sondern, je weniger das Bewusstsein entwickelt ist. Im Anfang der Erziehung aber sind sie vollständig ineinander. Daraus ergibt sich die Art, wie die Aufgabe ethisch richtig gelöst werden kann. Im Anfang soll die Übung nur an den — progressiv fort-

schreitenden — Spielen geschehen; allmählich soll Spiel und Übung auseinandertreten, eben in dem Mass, dass die Beziehung auf die Zukunft genau so viel Selbständigkeit erhält, als das vorhandene Bewusstsein und die Billigung der Zwecke den Moment der Übung mit Befriedigung zu erfüllen vermögen. Jeder Moment muss voll befriedigt sein. p. 70—79. Schl. fügt noch p. 78 den etwas verschiedenen Gedanken an, dass das Bewusstsein um die Entwickelung selbst Befriedigung gewähre. Diesen Gedanken führte Schl. in den Vorlesungen 1820—21 in psychologischer Untersuchung noch genauer aus und, im Gegensatz zu dem 1813—14 und 1826 über das Spiel als ein reines In-der-Gegenwartleben Gesagten, betonte er dort: „Als realer menschlicher Zustand ist das blosse Leben in der Gegenwart nicht möglich." p. 733. Es liegt nahe, zu vermuten, dass Schl. in konsequenter Verfolgung dieses Gedankens zu einer anderen Wertung des Spiels und zu einer etwas anderen Formulierung seines Grundkanons gekommen wäre.

Suchen wir nun nach der Art, wie die pädagogischen Einwirkungen zu geschehen haben, so können wir davon ausgehen, dass alle Erziehung im eigentlichen Sinn unnötig wäre, wenn die Gesamtheit auf dem idealen Standpunkt stünde. Also liegt es nahe, zu schliessen, dass die Erziehung nur da notwendig ist, wo ein niederer Standpunkt unerwünschte Einflüsse haben könnte. Die Erziehung würde sich dementsprechend auf Gegenwirkung gegen derartige Einflüsse beschränken. Es ist aber auch der entgegengesetzte Ausgangspunkt möglich: Auch unter den günstigsten Umständen ist Übung — absichtliche Einwirkung, Erziehung — zur raschen Erreichung des Ziels von grösstem Wert, und zwar nicht bloss auf den technischen, sondern auf allen Gebieten. Nun liegt der Schluss nahe: Würde die unterstützende Einwirkung auf den höchsten Grad gebracht, könnte sie alle Gegenwirkung entbehren. So haben wir zwei entgegengesetzte Maximen gefunden: Die Maxime der Gegenwirkung gegen das Böse, welche voraussetzt, dass sich bei genügender Gegenwirkung gegen das Böse das Gute ohne weitere Pflege entwickelt, und die Maxime der Unterstützung des Guten, welche voraussetzt, dass durch das Wachsen des Guten das Böse von selbst unterdrückt wird. Schl. findet, dass

die erste Theorie zur Voraussetzung habe, dass das Böse, die zweite, dass das Gute angeboren sei. In Wirklichkeit können z. B. beide sehr wohl dieselbe Voraussetzung haben, dass nämlich das eine wie das andere angeboren sei. Schl. lehnt — meines Erachtens mit Unrecht — eine Auseinandersetzung mit diesen Voraussetzungen ab und bietet einfach die Kombination der Erfahrung; Unterstützung und Gegenwirkung müssen zusammen sein. Jedes für sich allein erkennen wir als unzulänglich. p. 79—84.

Nun gilt es noch, ein bestimmtes Verhältnis für das Zusammensein von Unterstützung und Gegenwirkung zu finden. „Die allgemeine sittliche Tätigkeit geht aus dem menschlichen Willen hervor, dieser, als der eigentliche sittliche Trieb aufgefasst (Tugend), ist auf die Totalität des Sittlichen gerichtet (höchstes Gut), nicht auf etwas einzelnes. Soll nun aber eine Tat zustande kommen, so kann diese nur unter der Form des einzelnen geschehen. Der allgemeine Wille muss eine besondere Richtung erhalten (Pflicht); und das geschieht durch bestimmte Anregung, Aufforderung, die als etwas Äusseres erscheint gegenüber der innersten Kraft des Willens. Jede Handlung ist sonach zusammengesetzt aus zwei Faktoren, einem inneren und einem äusseren.“ Die Erziehung hat nun bald mehr den einen, bald mehr den anderen Faktor zu berücksichtigen. In beiden Grössen kann an sich die Aufforderung sowohl zur unterstützenden als auch zur hemmenden Einwirkung liegen. Die Theorie kann hier nicht weiter gehen als zu sagen: Was in jedem Augenblick speziell erforderlich ist, hängt ab von der Aufforderung, die der Moment mit sich bringt.

Der Gegensatz von Unterstützung und Gegenwirkung hat noch eine andere Duplizität zu berücksichtigen: Das individuelle und das universelle Ziel der Erziehung. In der persönlichen Eigenart kann das Böse nicht gesetzt sein. Also bedarf die Anlage eines jeden zur Eigentümlichkeit des Daseins gar keiner Gegenwirkung. Entgegenwirkend dürfte die Erziehung nur gegen das sein, was die Entwickelung der Eigentümlichkeit hemmt. Im Gebiet der universellen Erziehung dagegen ist der Platz für beide Arten von Einwirkung und zwar vorzüglich für die Gegenwirkung. Staat, Kirche, geselliges Leben — das wissenschaftliche Leben nennt Schl. hier nicht —

haben und brauchen ihre Gegenwirkungen gegen das Böse. Das hat seinen Grund darin, dass die Erziehung sie nicht genügend ausgeübt hat. Die Aufgabe der Erziehung ist damit gegeben, und zwar wird dieselbe durch den Zustand der grossen Lebensgemeinschaften modifiziert. „Je weniger die einzelnen in Angemessenheit zum Ganzen stehen, je mehr also Zwiespalt zwischen den einzelnen und der Idee des Ganzen hervortritt, desto notwendiger wird die Gegenwirkung; je mehr an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto notwendiger ist, dass in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Tätigkeit fallen.“ p. 84—90.

Wer soll erziehen? Die Erziehung gehört ursprünglich zum Hauswesen. Aber der Staat kann nun seinerseits behaupten: Die junge Generation wird für mich geboren. Nicht alle Familien erfüllen die Ansprüche, die der Staat dementsprechend machen muss; Unterschiede kann der Staat nicht machen, also müsste der Staat eigentlich verlangen, dass ihm die ganze Erziehung von der Geburt an übergeben würde. Dieselben Ansprüche könnte die Kirche erheben. Dann aber würde das Hauswesen im eigentlichen Sinne aufhören und wesentliche Güter würden verloren gehen. So bleibt nichts übrig als ein Kompromiss: Die Zeit der überwiegend physischen Fürsorge für die Kinder ist der Familie zu überlassen. Dann müssen die grossen Lebensgemeinschaften eingreifen. Ihr Eingreifen kann schwanken zwischen dem Minimum, wobei sie den Eltern eben diejenigen bezeichnen, welche ihnen die Aufgabe der Erziehung lösen helfen, und dem Maximum, wo jene Gemeinschaften — Schl. sagt nur der Staat — die Erziehung den Eltern ganz abnehmen. Schl. lehnt es ab, diese Grössen und ihre Rechte in idealer Betrachtung auszugleichen; das führe über die Grenzen hinaus. p. 90—95.

Von einem anderen Gesichtspunkt aus betrachten die Vorlesungen von 1820—21 die Frage: Bei einer rein öffentlichen Erziehung liegt die Gefahr nahe, dass die Ausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit zu kurz kommt, bei einer rein häuslichen die andere, dass der Ausbildung für die Gemeinschaft nicht genügend Inter-

esse entgegengebracht wird. Auch „wird die Privaterziehung weit mehr Einseitigkeiten zum Resultat haben als die öffentliche“ (Aphor. 90). Unter normalen Verhältnissen wird ein Kompromiss beiden Interessen am besten gerecht werden. p. 710—13.

Wie soll sich nun die Erziehung gestalten mit Rücksicht auf die Geschlechtsdifferenz? Ohne ins Spezielle einzugehen, lässt sich nur festsetzen: Es wird eine Periode der Erziehung geben, in der auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen ist, als die leibliche Konstitution verlangt. Die folgende Erziehung ist so zu gestalten, dass einerseits nichts geschieht, wodurch die Naturbestimmung des weiblichen Geschlechts vergeblich gemacht würde, andererseits aber demselben die Entwickelungsmöglichkeiten und die Fähigkeit, zur Erziehung der kommenden Generation beizutragen, nicht beschnitten werden. p. 95—100.

Auf das Bisherige gleich die Einzelausführung der Erziehungslehre aufzubauen, würde, da die Erziehung von Anfang bis zum Ende eine einheitliche sein muss, eine Menge von Wiederholungen zur Folge haben. Daher zuerst die für die gesamte Erziehung gültigen Grundsätze, darauf die verschiedenen Abschnitte der Erziehung.

Erster allgemeiner Teil.

Im Bisherigen sind uns als Hauptpunkte entgegengetreten: Mittel der Erziehung, Gegenwirkung und Unterstützung, und Ziel der Erziehung, universelle und individuelle Ausbildung. Daran hat sich unsere Erörterung anzuschliessen; nur wird der genauen Bestimmung des Ziels eine Untersuchung über den Anteil der Lebensgemeinschaften an der Erziehung vorangehen müssen, um von hier aus das Ziel richtig fixieren zu können.

I. Mittel der Erziehung. p. 103—180.

a) Theorie der Gegenwirkung. p. 103—155.

Die Erziehung ist von anderweitigen Einwirkungen umgeben, die oft entgegengesetzter Natur sind; je mehr

solcher Einwirkungen sind und je tiefer sie gehen, desto stärker muss die Gegenwirkung sein und desto schwieriger wird sie werden. Man kann nun versuchen, durch Isolierung des Zöglings — Behütung p. 103—124 — solche Einwirkungen überhaupt abzuwehren. Dabei würde keine Gegenwirkung die Wirkung der unterstützenden Tätigkeit unterbrechen, und die Selbsttätigkeit des Zöglings könnte sich in ihrer ganzen Stärke und Ungebrochenheit entwickeln. Es würde aber auch verloren gehen das nur im Kampf sich entwickelnde „Frische, Lebendige, Unmittelbare", die spotane Kraft. Streng durchgeführte Behütung würde also den Zögling eines wichtigen Gutes berauben, ist also ethisch zu verwerfen. Andererseits aber ist eine gewisse Isolierung nötig, um das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling zu einem lebendigen und intensiven zu gestalten. Das Mass derselben hat sich zu richten nach dem Bedürfnis des Zöglings: Sehr wenig Behütung zu der Zeit, wo das Kind für Einwirkung überhaupt noch wenig zugänglich ist, zunehmende Isolierung, je mehr das Kind für Einwirkung empfänglich wird, ohne doch selbst die Kraft zur Abwehr zu besitzen, abnehmende Behütung, je mehr die Kraft zur selbständigen Gegenwirkung wächst. Aber auch die Einwirkungen selbst, hinsichtlich deren Behütung erforderlich werden kann, erfordern je nach ihrer Art differente Behandlung. Hier unterscheidet Schl. wieder zwei Gebiete, das Gebiet des Unrichtigen und des Unschönen. Auf dem Gebiet des Unrichtigen liegt ein Widerspruch vor gegen bestimmte Gesetze oder Regeln, während das Unschöne, ohne gegen bestimmte Gesetze oder Regeln zu verstossen, aus einem inneren Missverhältnis hervorgeht. „Sprachfehler sind unrichtig, plebejische Redensarten im ordentlichen Gespräch unschön, schlechter Stil überhaupt unschön. Das Unrichtige kann gebraucht werden zur Erläuterung der Regel, das Unschöne aber nicht zur Erläuterung des Schönen." Was auf dem Gebiete des Unrichtigen liegt, wird wahrgenommen unter der Form des Gedankens, erhebt sich also zu voller gedankenmässiger Klarheit. Mit dem Gedanken des Richtigen ist ohne weiteres der Gedanke des Unrichtigen gesetzt. Also bringt die Erfahrung keinen neuen Reiz hinzu und Behütung ist unnütz. Sie hätte einen Sinn nur, wenn

man überhaupt die Erkenntnis des Richtigen und Unrichtigen verhindern, den Zögling also auch erkenntnismässig im Zustand der Unschuld erhalten wollte. Dies würde aber gegenüber den Wissenden einen Zustand der Unfreiheit bedeuten. Das Gebiet des Unschönen lässt sich nicht unter bestimmte Normen bringen. Es wird also auch nicht zu gedankenmässiger Klarheit erhoben, vielmehr mit dem Gefühl (für Harmonie und Schönheit) erfasst. Hier ist mit der Vorstellung des Schönen bezw. des Unschönen nicht zugleich die Vorstellung des Gegenteils gegeben. Das Unschöne wirkt also erst durch die Erfahrung und dementsprechend ist hier Behütung, das Erhalten des Zustandes, der das Unschöne nicht kennt, am Platz. Die Gebiete des Unrichtigen und des Unschönen sind aber keine absolut getrennten. Ihre Grenzen verschieben sich, je nachdem das Individuum mehr zu gedankenmässiger oder mehr zu gefühlsmässiger Auffassung neigt. Je mehr der Zögling zu gedankenmässiger Auffassung des Gesamtlebens disponiert ist (besonders das männliche Geschlecht), desto weniger ist Behütung am Platz. Je mehr aber der Zögling das Gesamtleben von der ästhetischen Seite anzufassen geneigt ist (besonders das weibliche Geschlecht), desto mehr ist Behütung notwendig. Ebenso ist Behütung um so mehr das richtige Mittel der Erziehung, je mehr im künftigen Gesamtleben der einzelne durch den Zwang der Masse von Selbständigkeit entbunden ist. Entwickelung einer Neigung zum Unrichtigen und Unschönen von innen heraus ist etwas Krankhaftes. Sind da physische Einwirkungen möglich, so sind sie Sache des Arztes. Psychische Einwirkungen sind, da ja Fehlentwickelung nicht zum voraus erkennbar ist, nicht anders möglich, als dadurch, dass man die Harmonie der verschiedenen Lebensfunktionen und der Intelligenz zu erhalten und zu kräftigen sucht, d. h. die vorbeugende Erziehung führt zur unterstützenden, welche „die wesentliche und primitive“ ist.

Neben dem Behüten steht als andere Art der Abwehr solcher Erscheinungen im Zögling, die dem Zweck der Erziehung widerstreben, die Möglichkeit, Gegenwirkungen in Anwendung zu bringen, welche die widerstrebenden Erscheinungen überwinden — Gegenwirkungen im engeren Sinn. p. 124—155.

Alles, worauf Gegenwirkung gerichtet werden soll, stellt eine Mischung dar von Leiblichem und Geistigem. Während im Anfang der Erziehung das Geistige gegenüber dem Leiblichen ganz zurücktritt, ist es ethische Forderung, die Entwickelung dahin zu führen, dass sich die Zustände, die unter dem Einfluss des Willens den Typus des geistig entwickelten Lebens an sich tragen, immer klarer herausbilden und sich scharf sondern von den Zuständen, die jenseits davon liegen, d. h. vom Schlaf und denjenigen wachen Zuständen, in denen, dem Traum analog, die geistige Tätigkeit, ohne vom Willen geregelt zu sein, ein freies Spiel darstellt, und dass diesen letzteren Zuständen nicht mehr als der notwendige Raum eingeräumt wird. Auf Grund dieser Überlegung lassen sich drei Perioden unterscheiden, um an ihnen die Theorie der Gegenwirkung zu entwickeln, nämlich: I. die Periode, wo der Wille noch nicht erscheint; II. eine andere, während derer er sich entwickelt; III. eine dritte, wo er ein Kontinuum geworden ist.

Zu einem weiteren, mit dem bisherigen sich kreuzenden Einteilungsprinzip führt uns folgende Überlegung: Das, was Gegenwirkung verlangt, ist nicht allein die Äusserung des Willens. Die Unvollkommenheit kann auch in der Ausführung liegen, also Unvollkommenheit der Fertigkeit sein; dies allerdings mehr auf technischem, aber doch auch auf ethischem Gebiet. Und noch ein drittes: Zwischen dem Willen als Ganzem und der einzelnen Ausführung liegt noch etwas in der Mitte, der einzelne Willensakt, die Anwendung des Gesamtwillens, der Gesinnung auf den einzelnen Fall. Betrachten wir nun die Gegenwirkungen unter diesen verschiedenen Gesichtspunkten.

Gegenwirkung gegen schlechte Gesinnung ist unmöglich. Dieser Satz ist ohne weiteres einleuchtend, wenn schlechte Gesinnung eben als Mangel an guter Gesinnung, als rein negative Grösse aufgefasst wird, denn Gegenwirkung gegen etwas, das gar nicht vorhanden ist, ist natürlich unmöglich und es bleibt einzig die Unterstützung des allein vorhandenen Positiven. Aber Schl. möchte seinen Satz nicht von dieser Voraussetzung abhängig machen und sucht ihn darum auch für die Voraussetzung zu beweisen, dass schlechte Gesinnung

etwas Positives sei, wobei ihm allerdings ein regelrechter Fehlschluss mit unterläuft: Missbilligung, die einzig mögliche Gegenwirkung, ruft Scham hervor; diese geht gewöhnlich nur auf die einzelnen Willensakte, nicht auf die zugrunde liegende schlechte Gesinnung. Die Gesinnung kann dieselbe bleiben, auch wenn die Willensakte andere werden, also ist Gegenwirkung gegen schlechte Gesinnung etwas Unmögliches! p. 137—138. Vielleicht im Gefühl der Beweiskraft dieses Schlusses verweist Schl. im Anschluss daran die Missbilligung überhaupt aus der Erziehung. Das sei eine ethische, nicht pädagogische Reaktion. Schon im Bisherigen sind Gegenwirkungen gegen einzelne Willensakte als möglich gesetzt. Aber „ist es heilsam, wenn einmal die schlechte Gesinnung vorhanden ist, den Willensakt zurückzudrängen, wodurch die schlechte Gesinnung sich kundgibt?“ Dabei würde die Gesinnung unverändert bleiben. Um diese ändern zu können, muss der Zögling sich selber erkennen, und das ist nur möglich, wenn man ihn die schlechten Willensakte vollziehen lässt. Dann erst muss die Ausführung gehemmt werden, um keine Fertigkeit in der Ausführung aufkommen zu lassen, welche eine Gesinnungsänderung noch mehr erschweren würde, und um etwaige Schädigung der Gesellschaft zu verhindern. Die natürlichste und reinste Gegenwirkung gegen in dieser Weise vollzogene Willensakte ist die Missbilligung. Strafe und Belohnung? Beides sind sinnliche Motive, die den Zögling auf dem Boden des Sinnlichen festhalten, um dessenwillen er das Böse will. Damit soll Strafe und Belohnung aber nicht unbedingt ausgeschlossen sein, wohl aber auf ein Minimum reduziert werden, weil jede derartige Einwirkung eine sinnliche Betrachtungsweise befestigt. Gewalt gegen die Ausführung der Willensakte darf nur in den äussersten Notfällen, z. B. bei Zornausbrüchen gebraucht werden. Denn Gewalt ist an sich stets etwas Unsittliches. Aber in diesen Fällen liegen stets grosse frühere Versäumnisse vor, die auf rein ethischem Wege nicht mehr gut zu machen sind. Gegenwirkungen gegen Fertigkeiten, so weit diese vor der Zeit der eigentlichen Willensakte erworben wurden, werden mit Recht durch physischen Zwang ausgeübt, sind aber nicht als Strafe zu betrachten, und dürfen nicht zu weit ausgedehnt werden, z. B. nicht

so weit, dass man mittels derselben auf die Gesinnung wirken wollte. Betrachten wir die Gegenwirkungen unter dem Gesichtspunkt der oben gefundenen Perioden, so ist zu sagen: Am Platze sind ausschliesslich physische Gegenwirkungen, so weit solche überhaupt möglich sind, für die Zeit bis zum Erwachen des Willens; physische und ethische Gegenwirkungen für die Zeit des sich entwickelnden Willens, und zwar physische Gegenwirkungen, so weit der Zögling selbst mit seinem Willen bei dem, was Gegenwirkung erfordert, nicht beteiligt ist, und nur so weit die physischen Gegenwirkungen nicht als Lust- oder Unlusterreger ins Bewusstsein treten, ethische Gegenwirkungen gegen alles, woran sich der Wille manifestiert. Je bestimmter der Wille hervortritt, um so mehr hört die Gegenwirkung auf, um der unterstützenden Tätigkeit Platz zu machen. — Ein paar Richtlinien, die für den Erzieher eine schwere, selten genügend gewürdigte, noch seltener leidlich gelöste Aufgabe enthalten.

Am Schluss der Erziehung hat alle Gegenwirkung aufgehört. Und nun tritt der Zögling in das öffentliche Leben ein, das ganz von dem System der Gegenwirkungen (Strafe und Belohnung) beherrscht ist. Der ideale Zustand wäre freilich, dass auch der Staat auf dieses System verzichten könnte. Damit kann nicht gerechnet werden. Dieser Zwiespalt im Leben der Zöglinge wird also bleiben. Indes tritt dieser Zwiespalt schon früher in ihr Leben herein in dem Gegensatz zwischen öffentlicher und häuslicher Erziehung. In der rein häuslichen Erziehung kann die Erziehung rein ethisch gestaltet werden, sofern nicht krankhaft gestörte Verhältnisse vorliegen. Die öffentliche Erziehung dagegen hat nicht dieselbe natürliche Basis, muss also eine neue Grundlage legen: das Gesetz und damit die Strafe; damit ist der Zwiespalt in die Erziehung hineingetragen. Wo beide Erziehungsweisen nebeneinander hergehen, wechselt rein ethische und ethisch unvollkommene Erziehung; folgt die öffentliche Erziehung auf die häusliche, dann tritt der Zögling unvermittelt vom einen in das andere, und das ist für die Entwickelung ein schwerer Schlag. Misslich ist die Sache auf jeden Fall, aber eben in diesem Zwiespalt spiegelt die Erziehung das tatsächliche Leben.

Anmerkungen. Die im Bisherigen entwickelte Theorie

der Gegenwirkung ist eines der Stücke in Schl.s Pädagogik, die am meisten Anlass zu immanenter und sachlicher Kritik geben. Die Ausführungen über das Unrichtige und Unschöne sind für Schl.s Art sehr charakteristisch. Bei der ganzen Untersuchung ist der bewusste Wille im wesentlichen ausgeschaltet und Ethik und Ästhetik in Eins gesehen. So findet Schl. den Satz von der Disposition zu mehr gefühlsmässiger und mehr gedankenmässiger Erfassung des Gesamtlebens, das Resultat ungemein feiner Empfindung und Beobachtung. Aber nun wäre für die Ethik sowohl wie für die Pädagogik eine Untersuchung darüber notwendig, was nicht zu gedankenmässiger Erfassung erhoben werden kann, und was nicht dazu erhoben zu werden braucht — wie weit geht dies Gebiet besonders beim weiblichen Geschlecht? — und was eben nicht dazu erhoben wird, aber im Interesse der Persönlichkeit erhoben werden sollte. Auch dagegen, ob mit der Beschränkung auf das Gebiet des Unschönen das Gebiet der Behütung richtig abgesteckt ist, werden sich Bedenken erheben. Schl. führt selber aus, bei Übertretung der Norm liege der Reiz nicht in der Unrichtigkeit an sich, sondern im Materiellen der Handlung. Das aber ist ein neuer Reiz, den die Erfahrung zum Gedanken hinzufügt. Der Kreis der Behütung müsste also wohl eben nach dem Prämissen Schl.s weiter gesteckt werden.

Die Ausführungen über die Gegenwirkung gegen schlechte Gesinnung leiden wohl an einer gewissen Überspannung des Gegensatzes von Gesamtwille und einzelnem Willensakt. Was aber Schl. zu seinem kühnen Schlusse und weiter überhaupt zu seiner ablehnenden Stellung gegenüber der Gegenwirkung getrieben hat, ist in letzter Linie seine Ethik, dass er nämlich selbst das Böse als negative Grösse fasst. Dass er hier an einem Punkt steht, wo sich die Wege für die ethische Grundlegung der Pädagogik scheiden, empfindet er sehr wohl; nur möchte er bestreiten, dass eine anders orientierte Ethik wirklich andere Wege finden würde. Vgl. p. 138: „Auf allen Gebieten, wo von Gesinnung die Rede sein kann, werden wir auf das Dilemma einer positiven oder negativen Ansicht kommen, und die letztere wird überall nur unterstützende Tätigkeit voraussetzen können, die

erstere aber gegenwirkende verlangen und doch keine auffinden."

Das Zugeständnis an Strafe und Belohnung endlich erscheint nur vom Zwange der Erfahrung abgerungen. Werden Schl.s Prinzipien ganz durchgeführt, so hat beides überhaupt keinen Platz in der Theorie der Erziehungslehre. Aber ist es ganz konsequent gedacht, auf einen, der vielleicht noch zum grossen Teil, gewiss aber im betreffenden Fall von sinnlichen Motiven getrieben wird, auf rein geistige Weise einwirken zu wollen, wie es Schl., allerdings ohne theoretische Begründung, verlangt? Dazu sind ja Strafe und Belohnung, richtig angewendet, keineswegs rein sinnliche Motive, sondern vereinigen Sittliches und Sinnliches, sind also unter Umständen gerade die geeigneten Mittel, um von sinnlichen auf den sittlichen Boden zu führen. Auffallend ist die Stellung, die Schl. in den Vorlesungen 1820—21 in ziemlich langer ethischer und psychologischer Ausführung einnimmt. Sein Ausgangspunkt ist fast noch schroffer als in den anderen Vorlesungen: „Die Strafe geht nicht aus dem Interesse der Erziehung hervor; sie hat an und für sich keinen Wert, ja sie scheint dem Zweck der Erziehung immer zu widersprechen und bloss einer Theorie des gemeinsamen Lebens zu dienen," nämlich dem Interesse, das gemeinsame Leben gegen störende Einflüsse von Seiten der Jugend zu sichern. Strafen machen die Jugend weichlich und feig. Nun gibt aber Schl. zu: es gibt zuerst eine Zeit im Leben, wo die Strafen, die Schmerz hervorrufen, heilsam sind, denn es ist unleugbar wahr, dass ein Schmerz eine solche Wirkung äussern kann, dass das Kind instinktartig unbewusst dasjenige unterlässt, worauf der Schmerz erfolgt ist. Die Strafe wird die einzelne Handlung hindern, nur auf den einzelnen Fall wirken, nicht auf andere ähnliche, also auch nicht anderes Schädliche hervorrufen." Und wenn auch Schl. fortfährt: „Sobald aber das Gedächtnis aus der Analogie schliessen kann, so fangen die Besorgnisse an, des Kind möchte aus der Strafe den Schmerz scheuen lernen," so gibt er doch zu, dass dem sinnlichen Faktor mit dem Erwachen des geistigen Lebens ein sittlicher Faktor zur Seite treten, immer mehr wachsen und den sinnlichen schliesslich ganz verdrängen könne. Vgl. p. 748. „Die Äusserung des sittlichen Unwillens muss

mit der Strafe selbst verbunden werden; dadurch ist zugleich der Anfang ihres Verschwindens gemacht. Indem in den Zögling beides zugleich kommt, Schmerz oder Beschämung und der Eindruck des sittlichen Unwillens, kann keine Scheu vor unangenehmen Empfindungen als solchen, sondern nur eine Scheu vor sittlich unangenehmen Empfindungen entstehen; der Schmerz wird geheilt durch den sittlichen Unwillen". Im Anschluss daran gibt Schl. noch eine Reihe von feinsinnigen Ausführungen über die Anwendung der Strafe in Haus und Schule, die es ebenso wie das bisher Entwickelte auffallend machen, dass Schl. 1826 wieder zu seinem schroffen Ausgangspunkt zurückgekehrt ist.

In den Vorlesungen von 1820—21 gibt Schl. auch einen Begriff, der 1826 wieder zurückgetreten ist, den der Zucht. Die Zucht ist die Gegenwirkung, welche die der Erziehung entgegenwirkenden Potenzen nicht schwächt, sondern durch die Gewöhnung dem Höheren so unterwirft, dass dieses, wie es erwacht, seine Organe vorgebildet findet; sie bildet daher den Übergang von der reinen Gegenwirkung der Strafe zu den unterstützenden Tätigkeiten der Erziehung. Die Notwendigkeit der Zucht wird durch den Ungehorsam hervorgerufen, wenn die Befriedigung der untergeordneten sinnlichen Triebe der Angemessenheit für den Organismus der Vernunft widerstreitet. Die Zucht muss sich an das Freiheitsgefühl des Zöglings wenden, ihn zur Einsicht bringen, und dabei den Willen zur Selbstbeherrschung in ihm erwecken. Das Gelingen der Zucht ist nur möglich, wenn sie bei sorgfältiger Beachtung der Temperamentsunterschiede das gehörige Mass hält in ihren beiden Formen: in der Gegenwirkung gegen den sinnlichen Reiz d. h. in der Abhärtung gegen das Unangenehme, und in der Entsagung, der Gegenwirkung gegen den Reiz des Angenehmen.

b) Theorie der Unterstützung. p. 155—180.

Bei der Entwickelung dieser Theorie sehen wir von allen Gegenwirkungen ab. Nur in dem Masse, als die an und für sich von selbst erfolgenden Einwirkungen der Umgebung auf den Zögling in pädagogische d. h. absichtliche, bewusst die Erziehung bezweckende umgewandelt

werden, wird Ordnung, Zusammenhang und Vollkommenheit in die Entwickelung des Zöglings hineinkommen. Werden aber sämtliche Einwirkungen durch pädagogische Absicht geregelt, verliert der Zögling viel lebendige Frische und steht am Ende der Erziehung dem freien Leben hilflos gegenüber. Für eine richtige Entwickelung ist demnach sowohl freie als pädagogische Einwirkung nötig. Frei soll die Einwirkung gelassen werden in den Gebieten, in denen sich die Persönlichkeit manifestiert, d. h. in denen, die ihre ausgesprochene Gesinnungsseite haben. Nicht die beste Methode kann hier wecken, was nicht unter dem Einfluss der freien lebendigen Einwirkung von selbst entsteht. Pädagogisch geregelt sollen die Einwirkungen werden in den Gebieten, die für die Persönlichkeit keinen Raum lassen, d. h. in den Gebieten der Fertigkeit. Hier handelt es sich ja lediglich um Übertragung des Besitzstandes der älteren Generation auf die jüngere.

Würden sich diese beiden Seiten absolut gegenüberstehen, dann wäre die pädagogische Einwirkung auf das Gebiet der Fertigkeit beschränkt und für den wichtigsten Teil der Erziehung liesse sich keine Methode aufstellen. Indes auch die freien Einwirkungen der Eltern (Schl. dehnt dieses Verhältnis nicht auch auf die Lehrer aus) auf die Kinder haben stets ihren besonderen Charakter nach der Seite des Zwecks hin (vgl. dazu, wie Schl. oben die Missbilligung aus der erzieherischen Tätigkeit verweist). Dazu kommt, dass auch auf der Gesinnungsseite sowohl im Interesse der Eltern, als auch besonders in dem des Staates und der Kirche von Anfang an eine methodische Einwirkung notwendig ist, um anderweitige unberechenbare Einflüsse unschädlich zu machen. Diese ist allerdings um so vollkommener, je weniger darin das technische Verfahren hervortritt. Auf der anderen Seite lässt sich das technische Gebiet unmöglich vollständig unter pädagogischen Einfluss bringen, es ist also auch hier Ergänzung nötig, und zwar jetzt umgekehrt durch die freie Einwirkung. Das zeitliche Verhältnis dieser beiden Seiten der unterstützenden Tätigkeit ist folgendermassen zu bestimmen: Im Anfang der Erziehung sind Fertigkeit und Gesinnung, beides zwar im Minimum aber doch vorhanden, nicht getrennt; die Einwirkungen sind also gleichzeitig, ja im Anfang dieselben. Dann treten die beiden Seiten

auseinander, aber so, dass sie immer nebeneinander herlaufen, und müssen so weit entwickelt werden, dass am Endpunkt der Erziehung Fertigkeit und Gesinnung einander gegenseitig bestimmen.

II. Anteil der Lebensgemeinschaften an der Erziehung. p. 180—207.

Die Kirche fordert überwiegend Gesinnung und zwar von allen dieselbe Gesinnung christlicher Frömmigkeit. Fertigkeit im eigentlichen Sinn verlangt sie nicht. Was sie davon verlangen muss, damit ihr Gemeinleben sich äussern kann — Tüchtigkeit im weitesten Sinn — wird bei der Erziehung auf anderen Gebieten angeeignet. Nun ist die Kirche eine durchaus freiwillige Einrichtung, besteht also ideal betrachtet nur aus Familien, die mit ihr prinzipiell übereinstimmen und die Harmonie mit ihr erstreben. Die religiöse Erziehung ist also prinzipiell der Familie zu überlassen. Nur so weit die organische Erhaltung der Kirche ein historisches Leben voraussetzt, das sie nicht von jedem, sondern nur von einzelnen Gliedern zu verlangen braucht, muss sie, nicht der Staat, theologische Anstalten gründen und pflegen. Eine gewisse historische Tradition muss aber doch auch im Gemeindeleben vorhanden sein, und von hier aus ergibt sich dann leicht die Notwendigkeit eines Supplements der religiösen Familienerziehung. Unter gewissen Umständen, wenn der Gemeingeist der Kirche die einzelnen Glieder noch nicht genügend durchdrungen hat — und das ist besonders in reformatorischen Zeiten der Fall —, hat die Kirche ein Interesse daran, von Anfang an an der Erziehung teilzunehmen. Aber Aufgabe der Kirche ist, die religiöse Erziehung in dem Grade frei zu geben, als der religiöse Gemeinsinn die Gesamtheit durchdrungen hat.

Das bürgerliche Leben verlangt Gemeingeist und die Fertigkeit, irgend einen Teil der Aufgaben der ganzen Gesellschaft zu lösen. So weit geht Schl. hier nicht, dass er prinzipiell für alle dieselbe Gesinnung verlangen würde; dazu war der Druck der Verhältnisse um ihn zu gross. Er führt aus: Je mehr ein starkes und selbständiges, von der Regierung anerkanntes öffentliches

Leben vorhanden ist, das für genügend starken Gemeingeist und genügende Intelligenz in den einzelnen Gliedern des Volkes bürgt, desto mehr kann die Regierung die Erziehung sowohl nach der Gesinnungs- als auch nach der Fertigkeitsseite der Familie überlassen. Je weniger diese Voraussetzung zutrifft, und das wird der Fall sein, je mehr das Volk von der Regierung gegängelt wird, desto mehr muss auch die Regierung die Erziehung in ihre Verwaltung nehmen. Die Art, wie sich ein Staat um die Erziehung bekümmert, ist also ein zartes und feines Barometer für seinen eigenen Zustand. Das Ziel, auf das hinzuarbeiten wäre, dürfte etwa folgendermassen zu bestimmen sein: Die Unterhaltung der Volksschulen überlässt der Staat mit Ruhe den einzelnen Kommunen, die der höheren Schulen einem Verband von Kommunen, während die höchsten Schulen der Unterstützung und dem Einfluss des Staates zustehen, weil einerseits diese Schulen einen zu grossen Verband als Träger erfordern würden, andererseits die Zöglinge derselben zur Leitung des Staates berufen sind. In dieses einheitliche Erziehungssystem kommt allerdings ein Gegensatz herein, wenn im selben Staat mehrere Konfessionen, besonders Katholiken und Evangelische, vereinigt sind. Beide streben an sich auf eine besondere, ihrer Eigenart entsprechende Theorie der Erziehung hin, während das Interesse des Staates nach der entgegengesetzten Seite geht. Indes geht die Tendenz der Entwickelung auf eine Abschwächung der Gegensätze. Es liegt also kein Grund vor, die Theorie der Erziehung auf eine Konfession einzuschränken, ein Optimismus, durch den sich Schl. leider als schlechten Kenner des Katholizismus und noch schlechteren Propheten erwiesen hat. Bei dieser ganzen Ausführung ist zu beachten, das Schl. leise die Fragestellung verschoben hat. Die ursprüngliche Frage geht auf das Verhältnis von Staat und Familie, die beantwortete Frage auf das Verhältnis von Staat und Gesellschaft, eine Verschiebung, die allerdings unter der politischen Verhältnissen Schl.s sehr nahe lag.

Der freie gesellige Verkehr verlangt auf der einen Seite mühelose Äusserung von Fertigkeit, auf der anderen Seite aber Sinn für das Schöne und Anmutige. Dem Staat gegenüber repräsentiert der gesellige Verkehr

den Verband der Völker. Beides steht in einem gewissen Interessengegensatz, da ein lebendiger Verkehr den spezifisch staatlichen Gemeingeist schädigt. Dem Staat kann darum nichts zugemutet werden, als den Einfluss dieses Verkehrs nicht zu hemmen. Doch liegt auch in seinem Interesse der Verkehr. Wenn in einem Volk ausschliesslich passive Kommunikation ist, kann es nur eine untergeordnete Stellung im Völkerleben einnehmen. Die Aufgabe der Erziehung kann hier nicht sein, etwa durch Darbietung der Sprachkenntnisse internationalen Verkehr erst in die Wege zu leiten. Sie hat nur die Möglichkeit zu gewähren, an dem schon bestehenden internationalen Verkehr teilzunehmen.

Das wissenschaftliche Leben verlangt einerseits wirkliche Kenntnisse, Fertigkeit, andererseits die wissenschaftliche Gesinnung, die Richtung auf das Erkennen an sich, den spekulativen Standpunkt im Unterschied von einem Erkennen, das sich mit sporadischem oder auch mit zusammenhängendem, aber nicht spekulativem Wissen zufrieden gibt. Die Vorbereitung für das wissenschaftliche Leben fällt offenbar in die Zeit der Erziehung und ist Aufgabe des Staates. Die Frage ist hier nur die: Wie hat der Staat dieselbe zu leiten? Will er die wissenschaftliche Bildung nach seinen Wünschen und augenblicklichen Bedürfnissen leiten, so unterbindet er die lebendige Entwickelung. Nur wenn der Staat dem wissenschaftlichen Leben gegenüber ganz unparteiisch ist, erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel, jeden inneren Zwiespalt zu heben. Vielleicht liegt aber doch eine gewisse Modifikation der Unparteilichkeit in der Formulierung: „so ganz unparteiisch, dass er nur den Fortgang der Entwickelung und der Tradition beschützt.“ Dasselbe gilt von der Stellung der Kirche zur Wissenschaft. Und für den geselligen Verkehr versteht sich die richtige Stellung von selbst.

III. Ziel der Erziehung. p. 207—33.

I. Das Gebiet der Fertigkeit (p. 208—18) zerfällt in die einander relativ entgegengesetzten Gebiete der Rezeptivität und der Spontaneität. Das vollständige Resultat aller Rezeptivität ist die Weltanschauung. In

dieser aber ist höchste Selbsttätigkeit. Das vollständige Resultat der Spontaneität ist die Weltbildungsfähigkeit. Soll diese vollkommen sein, muss sie durch die Gesamttätigkeit bestimmt, also rezeptiv sein. Die höchste Form der Selbsttätigkeit ist die nach aussen unter die Form der Pflicht und des Rechts gebrachte. Beides, Rezeptivität und Spontaneität, zu seiner Vollkommenheit entwickelt, schliesst die vollkommen entwickelte Gesinnung ein. Das eine kann sich nur mit dem anderen zur Vollkommenheit entwickeln. Durch diesen Satz wird aber die eben konstruierte, besondere Art der Einwirkung auf die Gesinnung und auf die Fertigkeit nicht gefährdet. Am Ende der Erziehung in Bezug auf die Fertigkeit wird sich stets Ungleichheit einstellen. Die Erfahrung lehrt uns, dass Ungleichheit nicht nur in dem Grad, sondern auch in der Art der erreichten Fertigkeit besteht, so dass auf dem Gebiet der Weltanschauung oder der Weltbildungsfähigkeit die höchste Stufe erreicht werden kann, ohne dass im andern Gebiet das Höchste oder auch nur Hervorragendes erreicht wird. Die Gesetze, nach denen sich, von etwaigen Resultaten willkürlicher Beeinflussung abgesehen, diese Ungleichheit in den einzelnen entwickelt, können wir nicht feststellen. Damit muss die Erziehung sich abfinden. Gefährlich, ja unethisch würde es sein, die Entstehung der Ungleichheit in dieser Hinsicht durch Erziehung willkürlich beeinflussen zu wollen. Diese muss Ausdruck der Freiheit des einzelnen, nicht ein Produkt der Erziehung sein. Das Ziel der letzteren kann nur die Harmonie beider Seiten bilden.

Im Gebiet der eigentlich sogenannten Fertigkeiten ist beim einzelnen eine Unvollständigkeit konstant, welche indes der Vollständigkeit des Individuums keinen Eintrag tun muss: jeder Beruf schliesst in sich Entsagung in Beziehung auf andere. Die Wahl des Berufes ist ideal betrachtet eine gemeinsame Handlung des Zöglings und der Allgemeinheit. Zu diesem Zwecke ist es ethische Aufgabe, die Fertigkeiten so weit allgemein auszubilden, dass sich eine genügende (nicht: umfassende) Kenntnis der Berufskreise bilden und Neigung und Fähigkeit allmählich manifestieren kann und Zögling und Allgemeinheit die Möglichkeit bekommen, gemeinsam über die weitere Entwickelung zu bestimmen.

II. Das Gebiet der Gesinnung (p. 218—33). Das Ziel der Erziehung in dieser Hinsicht ist, dass das Gefühl bei allen Impulsen zur Klarheit und Reinheit komme. Nun steht die junge Generation der erziehenden so gegenüber, dass sie sich entweder der persönlichen Autorität einzelner oder aber dem Gemeingeist unterordnet. Das Verhältnis gestaltet sich so, dass im Anfang der Erziehung die persönliche Autorität alles, die des Gemeingeistes Null, am Ende das Gemeingefühl alles, die persönliche Autorität Null ist — allerdings eine etwas prononcierte Formulierung. Von selbst vollzieht sich diese Ersetzung nicht. So lange das Kind reine Familienerziehung geniesst, kann sich das Gemeingefühl nicht entwickeln. Allerdings spiegelt ja die Familie das Gesamtleben der Gesellschaft wieder nach allen seinen Seiten, aber nicht so, dass darin für die Jugend die innere Einheit und Gesamtheit der Gesinnung heraustritt, und eine einheitliche Gesinnung bewirkt werden kann. Darum muss zu diesem Zwecke vor dem Eintritt in das öffentliche Leben ein gemeinsames Zusammenleben der Jugend organisiert werden, in dem das Gemeingefühl sich entwickeln und ständig richtige Einwirkung erfahren kann — ein Beweis für die Notwendigkeit gemeinschaftlichen Lebens für die Jugend, der nicht gerade sehr überzeugend ist, und den Schl. selbst später zum Teil wieder fallen lässt.

Wie stellt sich dazu das Verhältnis der Geschlechter? Die männliche Jugend findet ihren Betätigungsort einmal in dem Gemeinleben, braucht also Gemeingefühl und dazu gemeinsame Erziehung. Die weibliche Jugend hat ihren späteren Platz in der Familie. Diese soll das ganze Leben abspiegeln, also auch das Gemeingefühl. Indes in dem engen Verhältnis zwischen Mutter und Tochter überträgt sich die Art, wie sich das Gemeinleben, an dem der Vater teilnimmt, in der Mutter spiegelt, von selbst in hohem Masse auch auf die Tochter und seine Vollendung findet das Angelegte in der eigenen Ehe der Tochter. Darum genügt nach der Gesinnungsseite für die weibliche Jugend die Familienerziehung. Die Erziehung zur Fertigkeit kann doch gemeinsame Erziehung auch des weiblichen Geschlechts notwendig machen, aber nur als Notbehelf und in möglichst eingeschränkter Zeit.

Immerhin schränkt Schl. diese Bestimmung ein als eine, die sich eben aus seiner Zeit ergebe.

Zweiter, besonderer Teil.

Als Einteilungsprinzip sind die bisher gefundenen allmählichen Übergänge nicht verwendbar. Feste Punkte bieten sich zwei: Der Punkt, an dem Staat und Kirche auf die Erziehung Einfluss erhalten, und der Punkt, wo zwischen Zögling und Allgemeinheit eine Verständigung über den Beruf erfolgt. So ergeben sich drei Perioden der Erziehung: Die reine Familienerziehung, die allgemeine Erziehung unter dem Einfluss der grossen Lebensgemeinschaften, die Ausbildung für den Beruf.

Zunächst folge eine allgemeine Charakteristik dieser Perioden p. 236—58. Die erste Periode ist rein propädeutisch. In Bezug auf Fertigkeit soll jeder noch indifferent sein gegen das spätere Berufsleben, also soll Gleichheit dominieren, wenn sich gleich auch unter dem Einfluss der verschiedenen Bildungsstufen des Elternhauses Ungleichheiten ergeben werden. In Bezug auf die Gesinnung soll ebenfalls Gleichheit herrschen; der Einfluss des mit Ungleichheit verbundenen geselligen Verkehrs soll auf dieser Stufe möglichst zurückgehalten werden. Das religiöse Leben wird zwar im Keime in den Kindern gepflanzt werden, insofern dasselbe seine Analogie im Verhältnis der Kinder zu den Eltern besitzt und die Kinder doch auch schon irgendwie am religiösen Leben der Eltern teilnehmen, aber das Übersinnliche muss noch zurückstehen gegenüber der das ganze Denken des Kindes ausfüllenden Aufnahme der Sinnenwelt. Die politische Gesinnung soll hier ihre Grundlage erhalten in der Gleichheit mit den Geschwistern und in der Abhängigkeit von den Eltern; darüber hinaus soll sie nicht entwickelt werden.

Die zweite Periode: Dadurch, dass die Jugend in grosse Massen zusammengezogen wird, bekommt die Erziehung öffentlichen Charakter. Sie steht zwar auf der einen Seite noch im Zeichen der persönlichen Autorität, auf der anderen Seite aber steht das Gesetz, der Beginn einer Art öffentlichen Lebens. Die Aufgabe der Erziehung ist, Zusammenhang in

das Bewusstsein der Zöglinge zu bringen, das Ziel in Beziehung auf die Fertigkeit, die Entwickelung so weit zu führen, dass die Berufswahl als gemeinsamer Akt möglich wird, in Beziehung auf die Gesinnung: dass politische Gesinnung hervorgerufen wird als Gemeingeist unter den Zöglingen, ohne die bestimmte Beziehung auf das öffentliche Leben. Soll nun aber in der dritten Periode der Gehorsam allmählich zurücktreten, so muss schon in dieser Periode ein leitendes Prinzip für ein selbständiges Handeln in allen Fällen gegeben werden. Dieses Prinzip findet sich nicht im Gemeingeist, sondern nur in der religiösen Gesinnung. Diese muss darum in der zweiten Periode so weit gefördert werden, dass sie leitendes Prinzip des Zöglings zu sein imstande ist. Sie muss also (ob dieses „also" nicht über die Tragweite des Vordersatzes hinausführt?) völlig abgeschlossen werden. Die wissenschaftliche Gesinnung kann noch nicht entwickelt werden. Es ist nur dem vorhandenen Keime Nahrung zu geben, indem die historische Seite der Wissenschaften vorgeführt wird. Der gesellige Verkehr, der einzige Ort, wo die Jugend unmittelbar mit dem öffentlichen Leben zusammenkommen kann, soll der Jugend der zweiten Periode nicht verschlossen werden, aber die Teilnahme daran soll, um das Verhältnis der Jüngeren zu den Älteren nicht zu irritieren, keine selbsttätige sein.

Die dritte Periode hat in jeder Beziehung den Abschluss zu bringen. Sie ist rein technisch, denn die Entwickelung der Selbständigkeit ist anerkannt. Die Erziehung tritt partiell zurück. Darum muss sich das gemeinsame Leben der Jugend, in dem sich ihre Selbständigkeit geltend machen kann, steigern, und zwar so, dass dem Zögling ein Urteil und ein Einfluss auf das gemeinschaftliche Leben eingeräumt wird. In religiöser Beziehung findet die dritte Periode Selbständigkeit vor. Dieses Zusammensein von Selbständigkeit und Gebundenheit ist nichts ethisch Unrichtiges, da ja das Gemeinleben ein ähnliches Zusammensein bedingt. Ja die religiöse Selbständigkeit, am ehesten hervortretend, weil rein innerlich, ohne an äussere Rücksichten gebunden zu sein, begünstigt das Hervortreten der Selbständigkeit auf anderen Gebieten, indem sie die Unterwerfung unter die fortdauernde Autorität zum freien Entschluss macht.

Erste Periode. p. 258—355.

Für den ersten Abschnitt dieser Periode, die Erziehung des sprachlosen Kindes, p. 258—304, gewinnt Schl. auf rein ethischem Wege folgende Sätze: Die nächste Aufgabe ist ein rein physisches Lebenhelfen. Das Kind muss ernährt werden und zwar von der Mutter selbst. Dadurch bildet sich für die Liebe eine später kaum je wieder ersetzbare Naturbasis, während Ernährung durch die Amme ihre moralischen und physischen Bedenken hat, die Ernährung durch andere Nahrungsmittel sittlich wenigstens indifferent ist. Nie darf man das Ernährungsbedürfnis des Kindes zu eigentlicher Unlust sich steigern lassen, die Sättigung soll aber auch nicht zu häufig, besonders nicht als Universalstillmittel, erfolgen, beides um den sinnlichen Motiven keinen zu breiten Raum zu geben. In späterer Zeit ist auch darauf zu achten, dass durch die Art der Ernährung die sinnlichen Motive nicht geweckt werden. Wird dies beachtet, dann ist Unlust immer Ursache, auf alterierten Lebensprozess, der Hilfe verlangt, zu schliessen. Doch sollen die Kinder gewöhnt werden, auch solche Unlust mit sich selber abzumachen.

Auf Seiten der Rezeptivität sollen die Sinne entwickelt werden. Nur dürfen Geruch und Geschmack aus dem oben angeführten Grund keine positiven Einwirkungen erfahren. Furcht muss unter allen Umständen abgewehrt werden, weil sich daran so leicht sittliche Schäden knüpfen. Schreck, momentane Lähmung mit Aufhebung der Besonnenheit, besonders infolge von Gehörseindrücken, soll nie absichtlich erregt und nach Möglichkeit abgewehrt werden. Spontaneität finden wir zuerst in den Bewegungen der Arme und Beine. Diese sollen weder gehemmt werden, ausser wo dem Kinde wirklich Schaden droht, noch dürfen sie künstlich gefördert werden. Die ersten mehr geistigen Spontanbewegungen sind die natürlichen Äusserungen der Liebe des Kindes gegen die Mutter, woran sich leicht ein Liebesverhältnis zu den übrigen Gliedern der Familie anknüpft, wenn nur das Verhältnis derselben untereinander durch nichts gestört ist. Dauernde Abneigungen kommen in diesem Kreise kaum vor. Momentane Abneigungen haben ihren Grund darin, dass Lebenshemmungen vom Kinde auf die betreffende Person bezogen werden. Notwendige Lebenshemmungen dürfen dem Kinde nicht ge-

schenkt werden, müssen aber von Zeichen der Liebe begleitet sein, um im Kinde keine einseitigen Gegenwirkungen hervorzurufen.

Besondere Schwierigkeiten macht in diesem Abschnitt die Entwickelung des Willens. Dem Kind eine Überzeugung zu geben, ist unmöglich ohne Sprache. Überredung durch Furcht und Hoffnung stünde im Widerspruch zu der übrigen Erziehung. Die Aufgabe ist: Will das Kind etwas, was es nicht soll, so ist der Willensäusserung des Kindes eine andere zu substituieren. So geschieht der Freiheit kein Eintrag und in den Willen des Kindes kommt keine Verunreinigung. (Nur wird sich das Kind kaum durch etwas anderes ablenken lassen als durch eine dasselbe reizende Tätigkeit. Ist das aber prinzipiell etwas anderes als Überredung durch einen Genuss?) Will das Kind etwas nicht, was es soll, so darf dem Kinde nichts als blosser Vorschlag angeboten werden, was es tun muss, und wenn ein Befehl ausgesprochen ist, so muss er zur Ausführung kommen, soll nicht das Kind den Glauben an den gebietenden Willen verlieren. Es soll aber auch nichts befohlen werden, als was befohlen werden muss. Dieses Verhalten ist auch zu beobachten während des zweiten Abschnitts, bis durch die Sprache auf den Willen eingewirkt werden kann.

Im zweiten Abschnitt, bei der Erziehung des sprechenden Kindes, p. 304—55, stellt Schl. an die Spitze die Entwickelung der Sprache, weil sie den Übergang am besten charakterisiert. Hübsch ist zu beobachten, wie einseitig ethische Betrachtung doch auch zu etwas lebensfernen Sätzen führen kann. So verlangt Schl.: dem Kinde darf nichts Fehlerhaftes nachgesprochen werden. Auf demselben Wege findet er aber auch den schönen Satz: Sprechen die Kinder, um zu sprechen, müssen sie sprechen lernen, also korrigiert werden; sprechen sie, um bestimmte Zwecke zu erreichen, so soll die Aufmerksamkeit des Erziehenden sich nicht auf das Mittel, die Sprache, sondern auf den Zweck richten.

Die genaueren Bestimmungen für die Erziehung dieses Abschnittes ergeben sich beim Blick auf das Ziel desselben, und dies ist der Übergang in eine grössere Jugendgemeinschaft. Diese aber verlangt: I. Bestimmte Ordnung und Zeiteinteilung. II. Eine relative persönliche Selb-

ständigkeit. Darum sollen die Kinder von Dienstleistungen möglichst unabhängig gemacht werden. Und das geht am leichtesten, wenn man die Unabhängigkeit den Kindern als Vorzug erscheinen lässt. Fühlt sich der Mensch in diesen Äusserlichkeiten von anderen abhängig, so entwickelt sich besonders leicht ein Herrschaftsbewusstsein, aber ohne das, wenn es sittlich sein soll, notwendig damit verbundene Bewusstsein der Freiheit. III. Einen bestimmten Gegensatz von Spiel und Ernst; doch dürfen während unserer Periode beide noch nicht vollständig auseinander treten. Dieses Auseinandertreten soll erst allmählich vorbereitet werden. Dieses Endziel darf nicht in strenger Übung und Gewöhnung erreicht werden, denn das würde ein Opfern des Moments für die Zukunft bedeuten. Wird aber die Ordnung samt dem Übrigen mit Billigung des Kindes im Anschluss an die natürlichen Ordnungen des Lebensprozesses und des Hauswesens allmählich fortschreitend entwickelt, so wird sie des Kindes Lebensgenuss nicht mindern, sondern mehren. Die Ordnung hat so auch ihre Bedeutung für das geistige Leben des Kindes: Sie fördert Erinnerung und Erwartung, fördert ein geregeltes bestimmtes Wollen.

Je mehr nun Zweckmässigkeit in die Erziehung hineinkommt, desto mehr muss das Kind zeitweise sich selbst überlassen werden, damit es nicht übermüdet wird. In dieser Zeit muss bei demselben das Selbsthandeln, ein Fürsichselbstleben hervortreten. Das bietet dem Kind das freie Spiel und eine bloss innere Tätigkeit. Diese innere Tätigkeit ist entweder Kontemplation, ein Zurückgezogensein in sich selbst, worin aber eine ideale Lebendigkeit ist, oder Imagination, die, in ihrem Maximum betrachtet, immer in Konzeption eines Kunstwerkes ausgeht, als solche aber nicht mehr allgemein ist, dagegen in niedererem Grad, im freien Spiel der Phantasie in jedem Menschen sich findet. Beides ist von höchster Wichtigkeit für die innere Entwickelung. Nur wenn dieser freien inneren Tätigkeit ihr Recht wird, können die ungeheuer vielen auf das Kind einstürmenden Eindrücke richtig assimiliert werden und zu richtiger produktiver Tätigkeit führen. Eine sorgfältige Überwachung hat dafür zu sorgen, dass diese innere Tätigkeit nie zu Langeweile und Müssiggang führt. In diesem Rahmen vollzieht sich die

geistige Entwickelung. Dabei soll sich der Umfang des Sprach- und des Vorstellungsgebietes miteinander erweitern. Die reiche Phantasietätigkeit des Kindes verlangt, um die Kraft des Kindes nicht verpuffen zu lassen, sondern auf etwas Reales zu lenken, Erweiterung des Vorstellungsgebietes auch über die unmittelbare Umgebung hinaus. Nur darf dabei weder Indifferenz gegen die Umgebung, noch Ungründlichkeit dem Entfernteren (besonders Bildern) gegenüber geduldet werden. Die Entwickelung der Sprache geht den Weg, dass die eigenen Bildungen aufhören und dass sich das Kind in den allgemeinen Sprachgebrauch einlebt. Mehrsprachigkeit in dieser Periode ist falsche Erweiterung des Sprachgebiets. Diese opfert die Gegenwart der Zukunft und erschwert eigenartiges Auffassen, d. h. Individualitätsbildung. Schreiben und Lesen sind möglichst hinauszuschieben. Die Entwickelung bei uns in dieser Beziehung muss gehemmt werden. „Wir sind viel zu sehr Buchstabenmenschen geworden." Dagegen soll den Kindern erzählt werden, und zwar zunächst einmal der tägliche Erfahrungskreis. Dieser ist vom Kinde wiederzugeben. Weiter soll dem Kinde mit Rücksicht auf sein Gestaltungsbedürfnis von entfernteren Gegenständen und Begebnissen erzählt, und, da die Phantasie auch damit noch nicht befriedigt ist, sollen auch noch Märchen gegeben werden. Die Gründe dagegen, die aus dem Prinzip der Wahrhaftigkeit hergeleitet werden, stammen aus einem falschen Verständnis dieses Prinzips.

Schon im Bisherigen ist reichlich Stoff zur Willensentwickelung enthalten. Die Entwickelung des Willens — für sich gestellt — hat zweierlei im Auge zu behalten: den langen Zeitraum, der noch im Gehorsam zu durchlaufen ist, und den Endpunkt, vollständige Selbständigkeit des Willens. Darin liegt die doppelte Aufgabe unserer Periode. Sicher ist: der Wille darf nicht unterdrückt werden. Zu seiner Erziehung aber sind verschiedene Wege möglich. Man kann die Kinder selbst Erfahrungen sammeln lassen, damit sie selbst ihren Willen beschränken lernen. Das lässt sich nicht konsequent durchführen, würde auch eigentliche Erziehung unmöglich machen. Oder man sucht die Kinder durch Gründe zu leiten. Diese gehen oft über das Verständnis der Kinder hinaus, und

die Kinder werden leicht verführt, auch über durchaus Unverstandenes zu räsonieren. Die Aufgabe ist, die Kinder so zu leiten, dass sie gehorsam sein wollen, der Weg dazu: Erfahrung und Gründe. Die Kinder sollen die Erfahrung machen, dass sie durch Ungehorsam aus der Harmonie der Familie heraustreten und ihr natürliches Lebenselement, die Liebe, aufheben. Freilassen kann man den Willen, wenn daraus den Kindern keine ernstlichen Schädigungen, wenn auch manchmal schmerzliche Erfahrungen erwachsen.

Neben der Entwickelung des Willens tritt die Entwickelung des religiösen Moments. Die Religion gehört zum Erfahrungskreis der Kinder, da das religiöse Leben ein konstantes Element des Familienlebens ist. Gewiss ist die religöse Vorstellung der Kinder von Gott inadäquat — mehr märchenartig. Aber wann hören die inadäquaten Gottesvorstellungen auf? Das gibt keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten. Nur darf man sich durch die unvermeidlichen Fragen der Kinder nicht verleiten lassen, ihre anthropomorphen Gottesvorstellungen zu nähren. Was aus den frommen Gemütszuständen der Eltern unmittelbar im Kinde erwächst, darf nicht gehemmt werden, zumal ja die frommen Gemütszustände im Kinde ihre Analogie haben an dem Verhältnis zu den Eltern. Und hier hat das Kind eine Handhabe, um daran die Begriffe der absoluten Weisheit und Allwissenheit (Schl. lässt charakteristisch den Begriff der Güte weg) anzuknüpfen. Diese Vorstellung, die im Kinde also sehr gut lebendig werden kann, ist für dasselbe der beste Leiter zur Entwickelung des Sinnes für die Wahrheit. Eines solchen bedarf es, denn das Kind unterscheidet sehr wenig zwischen Wahrheit und Dichtung. Unwahrheit ist bei dem Kinde noch nicht Lüge, auch noch nicht, wenn die Unwahrheit Mittel zum Zweck wird. Umgekehrt wirft dann auch die Vorstellung von dem allwissenden und allweisen Gott ihren verklärenden Schein auf die Autorität und das Wissen der Eltern. Die Frage, wie die Mechanisierung des Religiösen zu verhindern sei, ist wichtig. Die Äusserung des religiösen Lebens wird sich ja an gewisse Zeiten binden. Aber daraus eine Vorschrift zu machen, würde eine Wirkung in der gefürchteten Richtung aus-

üben, ebenso auch der Gebrauch bestimmter Formeln. Verfährt man in den genannten Beziehungen mit Vorsicht, so wird kein Nachteil für das religiöse Leben des Kindes erwachsen.

Zweite Periode. p. 353—551.

Jetzt hat die getrennte Erziehung der Geschlechter zu beginnen. Die Erziehung des Mädchens fällt in dieser und der folgenden Periode vollständig ausser Betracht. Dieselbe ist Angelegenheit des Hauses und soll dementsprechend betrachtet und behandelt werden, auch wo Mädchenschulen bestehen. Vereinigte Knaben- und Mädchenerziehung ist demnach ein Missstand. Für unsere Aufgabe ist die zweite Periode die Zeit des eigentlichen Knabenalters. Infolge der verschiedenen häuslichen Verhältnisse treten die Knaben nicht durchweg gleichentwickelt in diese Zeit ein. Darauf vermag und braucht jedoch die Erziehung keine Rücksicht zu nehmen. Allein eine Störung kommt in die Gestaltung dieser Periode dadurch, dass unter den gegebenen Verhältnissen infolge der Differenz der Stände in einem Teil der Schulen schon Stoffe aus der dritten Periode vorweggenommen werden müssen. Daraus folgt die Scheidung in reine Volksschulen und gemischte Schulen.

Die reine Volksschule. p. 362—446.

Das Verhältnis der Volksschule zur häuslichen Erziehung liegt klar in Beziehung auf den Unterricht: Da zu Hause die kunstgerechte Anleitung fehlt, muss der eigentliche Unterricht in der Volksschule in sich vollendet sein. Hausaufgaben sind also unstatthaft. Aber soll die Schule auch Erziehungsanstalt sein? Die Entwickelung der Fertigkeit ist auch Erziehung, wenn nicht der schlechteste Mechanismus in der Schule Herr sein soll. Allein die Frage ist, ob die erziehende Tätigkeit der Schule auch über das Leben innerhalb ihrer Wände hinausgehen und in das Gebiet eingreifen soll, das eigentlich der Autorität der Eltern vorbehalten ist. In diesem Fall würde die grösste Verwirrung in der Familie entstehen, dem Gehorsam sein natürliches Fundament genommen, und die Familie der Schule untergeordnet

werden. Dennoch übt die Schule grossen Einfluss, indem sie die Gesinnung entwickelt, sofern diese aus dem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht. Ihr Ziel ist, Wille und Einsicht in dieser Hinsicht so weit zu entwickeln, dass bei einem jeden, der die Fähigkeiten besitzt, sich jede weitere Entwickelung daran anschliessen kann. Der Schule fällt also zu: aller Unterricht und Übung der Fertigkeiten mit Ausnahme der Anforderungen spezieller Berufe, und die Entwickelung der Gesinnung, so weit sie sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz gegen das Familienleben bezieht. Der Familie fällt zu: alles speziell Technische und die religiöse und allgemein ethische Gesinnungsseite; also der Schule, mit Modifikationen, alle Übung, der Familie alle freie Tätigkeit und das Spiel.

Die Entwickelung der Gesinnung in der Schule ist gegeben durch das Gesetz. Wird die Schulzeit zu der übrigen Zeit in ein richtiges Verhältnis gebracht, eine feste Regelmässigkeit mit einer gewissen Milde durchgeführt, so wird das Neue nicht als Verschlimmerung, sondern als Fortschritt in der Entwickelung empfunden. Es wird sich weder knechtische Furcht, noch Zügellosigkeit, sondern Freude am Gesetz entwickeln. Repräsentant des Gesetzes ist der Lehrer. Und er wirkt auf den einzelnen nicht als einzelnen, sondern nur als Glied der Masse, und nur nach den Funktionen, welche gerade in der Masse heraustreten. Nur ausnahmsweise hat der Lehrer mit dem einzelnen zu tun, nur bei Störungen und Hemmungen. Tut die Schule ihre Schuldigkeit, so kommen solche vor nur als Folge von Versäumnissen oder Fehlern der Erziehung zu Hause. Diese aber werden häufig genug sein. Nach den früheren Ausführungen Schl.'s über Strafe und Belohnung versteht es sich von selbst, dass Schl. Strafe nur als Ausnahme entschuldigen will, ihr auch in diesen Ausnahmefällen nur ungünstige Wirkungen zuerkennt und als einzig wirklich ethisch wirksame Gegenwirkung bei Störungen die Missbilligung gelten lässt, diese aber als ethische Reaktion aus der eigentlichen Erziehung verweist. Überzeugend oder auch nur logisch genau abgeleitet sind die Ausführungen hier vielleicht noch weniger als oben. Das Ziel der Erziehung dagegen ist schön und treffend

formuliert: Das Ziel muss sein, eine solche Liebe zu Ordnung und Gesetzmässigkeit zu wecken, dass Missbilligung als Gegenwirkung genügt. Ebenso bedeutungsvoll ist die Ausführung darüber, dass zur Erreichung dieses Zieles ein stark entwickelter und richtig geleiteter Gemeingeist in der Schule ein wesentliches Hilfsmittel ist.

Die Theorie über die Entwickelung der Fertigkeiten und Kenntnisse hat sich frei zu halten von allen politischen Tendenzen. Vielmehr ist der Umfang des zu Gebenden direkt abzuleiten aus der von der Ethik der Volksschule gestellten Aufgabe — und eine genauere Untersuchung wird Schl. wohl zugeben müssen, dass, was er zu geben verlangt, auch wirklich aus sittlichen Gründen gegeben werden muss. Als Grundkanon wird aufgestellt: Mitzuteilen sind nur solche Fertigkeiten und Kenntnisse, die im gemeinsamen Leben wirksam bleiben. Wo versucht wird, die Fertigkeit an später wieder verschwindendem Material zu üben, sind gewöhnlich nicht sachliche, sondern historische Gesichtspunkte (die Tradition) massgebend. Das Ziel ist: Übertritt aus der Volksschule in die Gewerbe, und da die Mitteilung der mechanischen Tradition Sache der Familie ist, ist die Aufgabe der Volksschule, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Was bedeutet das für die verschiedenen Gebiete?

Gebiet der Rezeptivität. Wer ein volles Glied der bürgerlichen Gesellschaft sein will, braucht notwendig Schreiben und Lesen. Dabei ist aber festzuhalten: Das sind nichts als mechanische Hilfsmittel und müssen daher so kurz als möglich abgemacht werden. Auszuschliessen sind nach dem Grundkanon fremde Sprachen. Geschichte dagegen fällt nicht unter die Gegenstände, die beim Übertritt ins gemeinsame Leben „in jeder Weise“ wieder verschwinden — immerhin eine etwas andere Nuance als oben —, sie behält ihre Bedeutung für das religiöse und bürgerliche Gemeinleben. Die Schule hat im Volk das geschichtliche Bewusstsein so weit zu entwickeln, dass es die Zeit umfasst, in der die Gegenwart ihren Ursprung hat. Damit erhalten wir zwar etwas Fragmentarisches, aber doch etwas, das im Volk lebendig werden kann. So ergeben sich als feste Punkte für den Stoff: Urchristentum, Reformation und die neuesten geschichtlichen Ereignisse, welche die gegenwärtige allgemeine Weltlage bedingen.

Der gewöhnliche Stoff, vaterländische Geschichte, bietet demnach zu viel und zu wenig. Daran anknüpfend wäre die Aufgabe für Geographie, Mathematik (Messen und Rechnen) und Naturkunde in derselben Weise abzuleiten. Kommt man mit der Zeit ins Gedränge, soll geopfert werden, was am wenigsten Einfluss auf das Leben haben wird. Aufgabe ist es, die Methode so zu verbessern, dass der gegebene Kreis in der gegebenen Zeit wirklich durchschritten werden kann; dann wird der Volksschul-Unterricht in dieser Beziehung etwas in sich Vollendetes sein.

Das Gebiet der Spontaneität können wir charakterisieren als leibliche und geistige Gymnastik. Für die geistige Gymnastik ist zu beachten: Sprechen und Denken lassen sich überhaupt und zumal auf dieser Stufe nicht trennen. Gemäss der Aufgabe der Volksschule ist besonders zu sehen auf die Ausbildung der Urteilskraft auf empirischem Boden. Urteilen aber heisst Begriffe teilen und verbinden. Zwei Hauptgefahren drohen da, die Neigung, Unvereinbares zu verknüpfen — Aberglauben, und die Abneigung, Unvereintes zu vereinen — geistige Faulheit. Da ist die Aufgabe der Erziehung, die praktische Logik, ein Gefühl für Kombinationsmöglichkeit und -notwendigkeit zu bilden. Das Material dafür bietet das ganze Gebiet des Wahrnehmbaren vor uns und das Gebiet der menschlichen Tätigkeiten. An beidem muss gleichzeitig, weil notwendig zusammenhängend, Sprache und Urteil gebildet werden. So bildet sich die Urteilskraft für die Wirklichkeit, wie das moralische und gesellige Urteil. Das Stoffgebiet wird begrenzt durch das sich allmählich erweiternde Fassungsvermögen der Jugend. „Die schon mehr leibliche Gymnastik", das Gebiet der Kunst, darf, obwohl die Kunst ein keiner Regierung unterworfenes, also regierendes Prinzip ist, in der Volksschule nicht unterdrückt werden. Deswegen ist, um für die Talente die Entwickelungsmöglichkeit zu bieten, in die Volksschule das der Kunst Analoge, Gesang und Zeichnen aufzunehmen — eine Formulierung der Aussage, die nicht ganz Schl.'s Prinzipien entspricht, s. unten S. 59. Die rein leibliche Gymnastik soll nicht reine Arbeit sein, wäre also an sich nicht Aufgabe der Schule. Indes setzt sie die Vereinigung grösserer Massen voraus. Diese dürfen nicht sich selber überlassen werden. Aufsicht muss sein; ob

nun von seiten des Lehrers oder eines anderen, ist an sich gleichgültig. Das rechte Mass für diese Gymnastik wird durch die Kautel bestimmt: Der Schule und dem Familienleben darf durch dieselbe kein Abbruch geschehen.

Das Prinzip des Unterrichts muss, soll nicht der ganze Schulbetrieb den Charakter des Vereinzelten bekommen, ein für alle Unterrichtsgegenstände gemeinsames sein. Es lässt sich ableiten aus unserem Grundkanon für die Erziehung: Kein Moment darf einem späteren geopfert werden. Dementsprechend hat der Erzieher den gesamten Unterricht so einzurichten, dass er einerseits zum Ziele führt, dass andererseits aber das Befriedigende des Unterrichts in der Arbeit selbst liegt. Und das wird der Fall sein, wenn der Unterricht organisch und möglichst reichhaltig das schon Vorhandene entwickelt und nichts hereinbringt, was erst im späteren Leben Wert erhält. Damit kommt in den Unterricht strenge Methode und straffe Disziplin, nichts Spielendes, nichts Geistreiches. In dieses ruhige Fortschreiten greift die teils schon vorhandene, teils während des Unterrichts entstehende Ungleichheit unter den Schülern störend ein. Diese muss der Unterricht möglichst unwirksam machen; er darf weder die Begabten auf Kosten der weniger Begabten bevorzugen, noch umgekehrt. Um dies zu erreichen, empfiehlt Schl. die begabteren Schüler selbst zu verwenden, nicht in der Form des wechselseitigen Unterrichts, sondern in der der Nachhilfe ausserhalb der eigentlichen Schulzeit, unter Aufsicht des Lehrers.

Und nun noch ein Wort über die soziale Aufgabe der Volksschule. Ihre Aufgabe ist nicht, die Differenz zwischen Regierenden und Regierten zu einer dauernden zu machen. Vielmehr soll die Erziehung eine Gegenwirkung gegen die sich fortwährend entwickelnde Ungleichheit sein. Deswegen muss die Volkserziehung so eingerichtet werden, dass aus derselben ein Übergang in die höheren Bildungsstufen möglich ist. Aber der Versuch, dies durch Aufnahme von Stoffen aus den höheren Bildungsstufen in die Volksschule zu erreichen, sprengt deren Einheit und Geschlossenheit und hat zur Folge, dass mittelmässig Begabte sich in den höheren Bildungskreis eindrängen. Die geeigneten Leute in die höheren Bildungsanstalten zu versetzen, ist der einzig mögliche Weg und ist Auf-

gabe der Aufsicht über die Volksschulen, insbesondere auch des Lehrers.

Das über den Umfang der Volksschulbildung Entwickelte setzt voraus, dass der Abschlusstermin nicht zu frühe angesetzt wird. Dies liegt auch im Interesse der Kirche, da ja die religiöse Erziehung auf dieser Stufe abgeschlossen werden soll. Schule und Kirche sollten sich daher gegenseitig unterstützen in dem Bestreben, den Abschlusstermin hinauszuschieben. Eine Änderung der bestehenden ungenügenden Zustände ist allerdings nicht auf privatem Wege, sondern nur durch die Gesetzgebung zu erhoffen.

Der Unterricht als Weiterentwickelung des schon Vorhandenen müsste an und für sich für alle derselbe sein. Da aber das Ziel nicht dasselbe ist, nämlich bei den einen Übergang auf die wissenschaftliche Bildungsstufe, bei den anderen Übergang in das Gewerbsleben, so müssen (an und für sich oder nur mit Rücksicht auf zu beseitigende Verhältnisse? das im Sinne Schl.'s zu entscheiden, dürfte schwierig sein, trotz der eben ausgesprochenen Prämisse) doch schon in solchen Anstalten, die für die höheren Bildungsstufen berechnet sind, Elemente späterer Bildungsstufen hereingenommen werden. Ja, wir haben für diese Periode nicht bloss mit einer doppelten Bildungsgelegenheit zu rechnen, denn zwischen der eigentlichen Volksschuljugend und denen, die später zum eigentlichen Regieren kommen, steht die Masse derer, die im Geschäftsleben zu einer bedeutenden, ja auch regierenden Tätigkeit berufen sind. Dieser Stellung über der Masse muss sittlicherweise auch eine Bildung über der Masse entsprechen. Der Unterschied ihrer Bildung gegenüber der Volksschule wird aber nicht so sehr auf dem formalen Gebiete liegen — hier liegt der Unterschied zwischen eigentlich wissenschaftlicher und Volksschulbildung — als vielmehr auf dem materialen. Die nächste Stufe über der Volksschulbildung ist also noch nicht die Vorbereitungsschule für die wissenschaftliche Stufe, sondern die Bürgerschule.

Die Bürgerschule. p. 448—487.

Der Boden der reinen Theorie ist hier verlassen. Die Bestimmungen über die Aufgaben der Bürgerschule müssen also eben mit Rücksicht auf die tatsächlich vor-

handenen Verhältnisse gegeben werden. Je leichter es ist, aus einer bloss geschäftlich leitenden Stellung in eine wirklich regierende zu kommen, desto mehr muss auch die Bürgerschule in den Besitz „aller leitenden Prinzipien" setzen; je schwieriger dies ist, desto weniger ist der Besitz der leitenden Prinzipien ein Bedürfnis für die Schüler der Bürgerschulen. Übersieht man diese Bestimmungen, so wird es unvermeidlich sein, entweder durch Zuviel Unverwertbares zu lehren oder durch Zuwenig die Annäherung der verschiedenen Klassen zu erschweren. Je zweckmässiger nach diesen Grundsätzen die Bürgerschulen organisiert werden, desto eher kann der Staat, und zwar zu seinem grossen Vorteil, einen bedeutenden Teil seiner administrativen Beamten diesem Bildungskreis entnehmen.

Der Unterrichtsstoff der Bürgerschule hat sich, wenn ein bestimmter Unterschied zwischen ihr und den höheren Schulen sein soll, mehr an die Volksschulen anzuschliessen und weniger auf die wissenschaftlichen Prinzipien zurückzugehen. Gegenüber der Volksschule wäre in den mit ihr gemeinsamen Fächern das Material zu erweitern und zwar bis an die Grenze der Wissenschaftlichkeit hin. Neu aufzunehmen sind die fremden lebenden Sprachen. Ein Zuviel wäre aber die Aufnahme der alten Sprachen, die für die grösste Mehrzahl toter Stoff werden würden und ein Zurückbleiben auf dem gewerblichen Gebiet zur Folge hätten. Ihre Aufnahme lässt sich nicht damit rechtfertigen, dass man sagt, man wolle den Begabteren Gelegenheit zur Manifestierung ihres wissenschaftlichen Sinnes geben. Das lässt sich auch auf anderem Wege erreichen.*)

In allen Fächern soll der Unterricht auf dem Boden der Empirie bleiben. Je mehr diese erweitert und veredelt wird, desto mehr bleibt für die höhere Bildung das rein Spekulative und die Herrschaft, die dieses über alles ausübt.

---

*) Von seinen ethischen Prinzipien aus legt Schl. schon für die höhere Bürgerschule, noch mehr für die wissenschaftliche Bildungsstufe einen ganz besonderen Wert und Nachdruck auf die Ausbildung im Gebrauch der Muttersprache, besonders auch zum Zweck der öffentlichen freien Rede.

Zu einem richtigen Unterricht wäre erforderlich, dass in der Schule Rezeptivität und Produktivität sich einigermassen das Gleichgewicht halten und einander gegenseitig unterstützen würden. Aber zu einer wirklich selbständigen Produktivität kommt der Schüler in der Schule nicht im selben Masse wie ausserhalb derselben. Diese selbständige Produktivität ist aber eine wichtige Vorbereitung für das Leben, also auch aus diesem Grunde wünschenswert. Darum hat Hausarbeit in der Bürgerschule ihren Platz, darf aber nicht so weit ausgedehnt werden, dass sie die freie Tätigkeit des Schülers oder die freie Zeit des Lehrers wirklich beeinträchtigt. (Warum diese Ausführung nicht auch für die Volksschule gelten soll, dürfte nicht ohne weiteres verständlich sein.)

Aus den Grenzen des Unterrichtsgebietes der Bürgerschule ergibt sich eine doppelte Stufe für dieselbe: eine untere, eine blosse Erweiterung der Volksschule, die für die Mehrzahl bestimmt ist, und eine obere, die die einzelnen Disziplinen in ihrem Zusammenhang, je von einem zusammenfassenden Prinzip aus, behandelt, und zwar für die durch die Umstände besonders Begünstigten, nicht nur für die sogenannten mittleren Stände, sondern auch für die sogenannten höheren Stände, soweit sie sich nicht wirklich wissenschaftliche Bildung aneignen wollen.

Die soziale Wirksamkeit der Bürgerschule ruht darauf, dass der gründliche sprachliche Unterricht in der Muttersprache und den neueren Sprachen ein sehr allgemeines Bildungsmittel ist, an das sich leicht die alten Sprachen anknüpfen, so dass es sehr leicht ist, von dem einen Zyklus in den anderen überzugehen. Es würde nur darauf ankommen, den Übergang durch äussere Umstände, z. B. Termine zur Rezeption, zu erleichtern, um diese Art der Vorbildung immer allgemeiner und sozial wirksamer zu machen.

Die wissenschaftliche Bildungsstufe. p. 487—551.

Die auf dieser Stufe zu Erziehenden haben die Aufgabe, in ihrer Generation die Leitung zu übernehmen. Darum ist hier der Ort, wo die wissenschaftlichen Prinzipien aufgefunden (nicht: mitgeteilt) werden sollen. Das Ideal wäre möglichst langdauernde gemeinsame Ausbildung aller, die auf eine höhere Bildung zustreben, auf

realer Grundlage, auf Grund davon Berufswahl und Übergang in das Geschäftsleben oder zur wissenschaftlichen Bildung. In Deutschland entsprechen die Gymnasien in der Hauptsache unserer realen Bildungsstufe, nur dass die alten Sprachen auf Kosten der realen Kenntnisse dominieren. Durch Ausdehnung der Realschulen ergibt sich also ein Parallelismus, der an sich eine sehr zeitige Sonderung der Vorbereitung auf das höhere Geschäftsleben und derjenigen auf die wissenschaftliche Bildung bedingen würde. Werden indes nach unseren Prinzipien Änderungen im Unterrichtsplan der Gymnasien getroffen und der Übergang vom einen zum anderen erleichtert, so ist die Gefahr dieses Parallelismus im wesentlichen beseitigt.

Die neuen Elemente des Unterrichts auf dieser Stufe müssen darnach bestimmt werden, dass die Leitung der öffentlichen Angelegenheiten tieferes geschichtliches Leben und tiefere spekulative Bildung voraussetzt. Also: Sprach- und Geschichtskunde ohne die Beschränkungen der höheren Realbildung, jedoch ohne das Verständnis der spekulativen Prinzipien vorauszusetzen. Zu betonen ist dabei besonders der komparative Charakter des Studiums. Schl. nimmt hier eine Vergleichung der semitischen, ostasiatischen und indogermanischen Sprachen in den Lehrplan auf; Beschränkung auf Griechisch und Latein ist Einschränkung. Über den Stoff, der in der Geschichte geboten werden soll, sagt Schl.: „Die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf soll zusammen geschaut werden.“ Auf dem Gebiet der Mathematik und der Naturkunde liesse sich an eine Einschränkung des Materials gegenüber der höheren Bürgerschule denken. Auf dieser Stufe kämpft Schl. besonders gegen alles Mechanische, also auch gegen alle Gedächtnisübungen. Daran knüpft er einen Exkurs über das Gedächtnis, der wegen seiner einseitig ethischen Orientierung interessant ist: Es gibt keinen Unterschied im Gedächtnis selbst, nur Leute, die schwerer auffassen, aber Interesse behalten, und andere, die leichter auffassen, aber weniger beharrlich sind. Es kommt nur darauf an, dass lebendig aufgefasst wird und daran fortdauerndes Interesse sich anknüpft, was sich bei richtigem Unterricht von selbst ergibt, wo kein Charakterfehler vorliegt.

Hier möge gestattet sein, darauf hinzuweisen, dass für die dritte Bildungsstufe der zweiten Periode im System Schl.'s und nach seinen Prinzipien eigentlich kein Raum ist. Dass das komparative Geschichtsstudium der höheren Bürgerschule vorenthalten wird, ist reine Willkür mit dem Zweck, eine dritte Stufe zu retten. Die Konsequenz hätte Schl. dahin treiben müssen, zu verlangen, dass auf die höhere Realbildung unmittelbar — höchstens mit einigen Modifikationen — die wissenschaftliche Bildung aufgebaut werde. Dann hätte die humanistische Bildung im wesentlichen der speziellen Berufsbildung zugewiesen werden müssen. So hätte sich Schl. auch vor den doch sehr uferlosen Sprachforderungen für die dritte Stufe retten können. Hätte er auch an diesem Punkt den Mut gefunden, seinen Prinzipien treu zu bleiben, er hätte ziemlich genau die Linie getroffen, in der sich allem Anschein nach die Entwickelung bewegt. Ich führte das aus, um zu zeigen, wie sehr Schl. Recht gehabt, die Ziele und Aufgaben der Pädagogik direkt aus der Ethik abzuleiten, und welche Resultate sich von einer solchen Methode erwarten lassen.

Die Erziehung im engeren Sinne in der zweiten Periode, in besonderer Anwendung auf die mittlere und höhere Bildungsstufe. p. 531—47. Die Belebung des religiösen Prinzips ist teils Sache der Kirche und als solche nicht hiehergehörig, teils Sache der Familie. Auch dies fällt ausserhalb unserer Theorie; nur ist zu sagen: Man vermeide alles Technische und beschränke sich auf die Wirkung des in der Familie Lebendigen. Da aber die Familie ihre Aufgabe verschieden erfüllt, versucht man in den Schulen ein Supplement zu geben. Wenn Andachtsübungen wirklich gehalten werden sollen, müssen sie unbedingt wahr sein und dürfen nur von solchen Persönlichkeiten geleitet werden, die eine persönliche Freudigkeit dazu haben. Besser fallen sie allein in Kirche und Familie. Der religiöse Unterricht der öffentlichen Anstalten kann ganz erspart werden. Ist der Konfirmandenunterricht vorausgegangen, ist die Jugend durch ihre Familie an den Geistlichen gewiesen, dann bleibt für den Unterricht in den höheren Schulen nur Theologie oder eine trockene und tote Art von Katechese, die keinen rechten Boden unter den Füssen hat. Die Er-

fahrung bestätigt auch den geringen Erfolg dieses Unterrichts.

Der Gemeingeist ist das Interesse für eine bestimmte bürgerliche Gemeinschaft entweder als den Ausgangs- und Zielpunkt der eigenen Persönlichkeit oder aber als einer Modifikation des ethischen Prinzips. Im ersten Fall ist der Gemeingeist etwas, wenn auch ethisiertes, Selbstisches, im zweiten etwas wahrhaft Sittliches. Je mehr das letztere zutrifft, desto reiner ist die Wirkung auf die Jugend. Erregt wird der Gemeingeist in Familie und öffentlicher Erziehung (vgl. dazu die etwas anders lautenden Ausführungen oben S. 29); von beiden Faktoren kann keiner den anderen entbehren. Die Eindrücke aus der Familie, dem Spiegelbild der Gesellschaft, müssen sich von selbst dem zu Erziehenden mitteilen. Was ist zu tun, wenn dies nicht der Fall ist? Liegt ein Fehler in der Familie, dann ist es ethische Aufgabe, diesen zu verbessern. Liegt aber Unempfänglichkeit auf Seiten des Zöglings vor, so wird, soweit diese Schuldcharakter trägt, die Missbilligung als eine natürliche, nicht spezifisch pädagogische ihre Wirkung tun. Ist die Unempfänglichkeit konstant, dann liegt ein Fehler im Individuum, den keine Erziehung wegschaffen wird, mit dem man sich also abfinden muss. Vergleiche dazu die oben offen gelassene Frage nach den Grenzen der Macht der Erziehung S. 6. Der Gemeingeist im gemeinsamen Leben der Zöglinge ist zunächst nicht der des öffentlichen Lebens, darf aber mit diesem nicht in Widerspruch stehen. Er soll vielmehr teils eine Vorbereitung auf denselben, teils eine Spiegelung desselben sein, so dass sich in jeder Erziehungsanstalt der Gemeingeist ihres Landes spiegeln wird. Dementsprechend ist die Erziehung in fremden Erziehungsanstalten zu verwerfen, während ausländische Ausbildung in besonderen Fächern keinen sittlichen Bedenken unterliegt. Besonders wichtig ist der Gemeingeist im Leben der Jugend unter sich. Je mehr dieser lebendig ist, desto leichter wird sich wirkliche Sittlichkeit entwickeln. Nur ist zu verhüten die Entwickelung eines Korporationsgeistes gegenüber anderen Anstalten und Ständen, der die Entwickelung des Gemeingeistes für das öffentliche Leben unterbinden würde. Sodann darf man den Gemeingeist sich nicht als Opposition gegen die Lehrerschaft

entwickeln lassen. Das erstere wird verhindert durch organischen Aufbau der gesamten Volkserziehung, das letztere dadurch, dass sich die Lehrer selbst mit den Schülern „als eins setzen".

Der Übergang zur dritten Periode wird vorbereitet in der Schule durch allmähliches Zunehmen der Selbständigkeit auf intelektuellem Boden, im Kreis der Familie durch allmähliches Zunehmen der moralischen Selbstbestimmung und Abnehmen des Befehligtwerdens. Der Termin des Ausscheidens aus den beiden höheren Bildungsanstalten fällt in der Regel in die Zeit zwischen dem Eintritt der bürgerlichen und der kirchlichen Selbständigkeit. Die damit verbundene Berufswahl setzt eigentlich für die notwendige Mitwirkung der Eltern eine Rechenschaftsablegung der Lehranstalten voraus. Dafür ist bisher die richtige Art und Weise noch nicht gefunden, auch nicht in den Zeugnisheften. Eine Rechenschaftsablegung an den Staat — hier folgen ein paar auffallende Sätze — ist, da die Schule ihrem Wesen nach gar nicht in unmittelbarer Beziehung zur Regierung steht, keine aus dem Wesen der Sache zu begründende Einrichtung. Was der öffentliche Dienst erfordert, dessen Vorhandensein ist am Eintritt in diesen, nicht am Austritt aus der Schule zu konstatieren.

Dritte Periode. p. 551—582.

Im gewerblichen Leben. Der Anfangspunkt der dritten Periode liegt für die Volksschüler früher als für die Bürgerschüler. Jedoch ist diese Differenz keine so bedeutende, dass nicht für diese Periode beide zusammengenommen werden könnten. Beide treten zurück in das Familienleben zur speziellen Berufsvorbereitung. Nunmehr alle gemeinsame Einwirkung aufhören zu lassen, ist auf jeden Fall eine Inkonsequenz, nachdem schon einmal ein gemeinsames Leben organisiert worden war. Und vollends darf keine Unterbrechung eintreten, wenn auf den Abschluss der Erziehung ein öffentliches Leben folgen soll. Wie lässt sich nun ein solches Leben zweckmässig einrichten? Dasselbe lässt sich denken als Fortsetzung des Unterrichts. Auch wenn die Schule die Volksbildung wirklich vollenden und die Fortbildungsschule nur eine

technische Weiterbildung bezwecken würde und nur kurze Zeit zur Verfügung hätte, so hätte doch diese Schule auf jeden Fall den Erfolg, die Jugend in grössere Gemeinschaft zu bringen. Daneben muss aber noch ein anderes gemeinsames Leben organisiert werden, das seinem Wesen nach den Gemeingeist fördert. Das bietet eine Fortsetzung des Schullebens in Beziehung auf freie Tätigkeit und Spiel. Doch setzt eine solche Vereinigung eine gewisse Gleichheit der sittlichen Entwickelung und der gesellschaftlichen Formen voraus, wenn die Vereinigung nicht den Charakter des Gewaltsamen erhalten soll. Sie darf also nicht noch fest bestehende Grenzen einreissen wollen, muss aber doch so organisiert werden, dass sie eine Annäherung allmählich herbeiführt. Die besondere Anwendung dieser Formel ist Sache der Klugheit, nicht der Theorie.

Das Verhältnis der Unterordnung der Jugend lässt sich dahin fixieren: die Selbständigkeit muss zunehmen, aber der Gehorsam noch walten. Dabei wird sich ein reines Verhältnis zwischen älterer und jüngerer Generation nur ergeben in dem Mass, als die Vorgesetzten und die Jugend ein Ganzes bilden und in lebendiger Gemeinschaft stehen. Einer leeren Anmassung von seiten der Jugend beugt am besten beständige Arbeit und gemeinschaftliche Tätigkeit vor, einem Misstrauen von seiten der leitenden Generation das Bewusstsein der steten Vorwärtsbewegung. Der Endpunkt der dritten Periode lässt sich hier nicht allgemein festlegen. Nur darf die Differenz zwischen dem Ende der eigentlichen Erziehungszeit und der Anerkennung der Selbständigkeit nicht gar zu gross sein.

Im wissenschaftlichen Leben. Der gegenwärtige Zustand unserer Hochschulen stellt eine Vereinigung der allgemeinen wissenschaftlichen und der speziellen Berufsbildung dar. Die gewöhnliche Folge dieser Verbindung ist, dass die allgemeine wissenschaftliche Bildung gering geschätzt und möglichst kurz abgemacht wird. Die Basis der Universitätsbildung ist die Philosophie. Für alle sollte gemeinsam geboten werden der Zusammenhang der Totalität des Wissens, die spekulative Bildung. Nehmen nicht alle Schüler der Hochschule dieses Allgemeine zuerst in sich auf, dann geht der wesentliche Charakter der Hochschulbildung verloren. Erst nach diesem wäre ein Auseinandergehen in die

Fakultäten am Platz. Und auch hier ist zuerst der Zyklus der von einer Fakultät umfassten Wissenschaften im Zusammenhang darzustellen und dann erst in die einzelnen Disziplinen einzugehen.

Auf dem sittlichen Gebiet scheint der Keim alles Übels in der Verbindung der Vorrechte der Minderjährigkeit und derjenigen der Volljährigkeit zu liegen. Konsequent wäre ein Entweder-Oder. Allein diese Freiheit hat ihren Grund doch nicht nur in der historischen Entwickelung der Universitäten, sondern auch in dem idealen Gesichtspunkt, dass diese Zeit ausschliesslich unter der Herrschaft der spekulativen Prinzipien stehen soll, diese also auch im Leben sich geltend zu machen ein Recht haben müssen. Dementsprechend kann nur darauf gedrungen werden, dass diese Prinzipien auch wirklich die höchsten leitenden werden. Und das wird um so mehr der Fall sein, je mehr infolge der richtigen Organisation der früheren Bildungsstufen nur die innerlich Berufenen zum akademischen Leben kommen.

Das Ende des akademischen Lebens führt einen grossen Gegensatz der Art und Weise des Lebens mit sich. Einerseits ist nun zwar der Zwang, sich festen Gesetzen und den Normen der Sitte zu fügen, ein heilsames Gegengift gegen Abweichungen von den Gewohnheiten des geselligen Lebens, die sich auf der Hochschule leicht entwickeln. Andererseits aber darf die erste Stufe des öffentlichen Dienstes nicht in einen servilen Zustand herabdrücken. Der Übergang ins praktische Leben muss vielmehr als etwas Ehrenvolles erscheinen, und demgemäss muss der einzelne, der seine Fähigkeit für eine leitende Stellung dokumentiert hat, von Anfang an geehrt werden. Wir Deutschen stehen in dieser Beziehung hinter vielen zurück. Doch ist auf der anderen Seite durch die höhere wissenschaftliche Entwickelung bei uns der Grund zu einer Bildung gelegt, welche dem Servilismus widerstrebt. „Möge es dahin kommen, dass vollkommene Harmonie sei zwischen dem, was in dem Gange unserer Bildung das Ziel ist, und der Art und Weise, wie wir zu diesem Ziel gelangen können, damit der Geist von allen Banden, in denen er gefesselt gehalten wird, befreit den Sieg erlange."

B. Die ethischen Prinzipien der Erziehungslehre Schleiermachers.

Das vor uns liegende System der Erziehungslehre Schl.'s an pädagogischen Systemen von heute und den modernen Erziehungsaufgaben oder an der bisherigen Entwickelung zu messen, liegt nicht im Rahmen unserer Aufgabe. Zu scheuen brauchte Schl.'s Werk einen solchen Massstab allerdings nicht. Wir suchen zunächst die leitenden Gedanken und die treibenden Kräfte der Erziehungslehre herauszustellen.

Es scheint allmählich fast Tradition geworden zu sein, zu bedauern, dass Schl. der früheren Pädagogik zu wenig Einfluss auf sein System gegönnt und seine psychologischen Studien so spät begonnen habe, dass auch sie nicht mehr von bestimmendem Einfluss auf seine Erziehungslehre sein konnten. Zuzugeben ist, dass Schl.'s Erziehungslehre sehr wenig Psychologie enthält und dieses wenige so gut wie stets ausschliesslich unter dem ethischen Gesichtspunkt betrachtet. Ebenso ist es Tatsache, dass Schl. das, was die Pädagogik bis auf seine Zeit geleistet hatte, fast nur als abschreckendes Beispiel benützt, wenn er auch von den Ideen derselben nicht so wenig beeinflusst war, als es vielleicht ihm selber scheinen mochte. Aber eine Frage ist, ob diese Vorwürfe in ihrem ganzen Umfang als Vorwürfe berechtigt sind, und das ist nur der Fall, wenn Schl.'s Erziehungslehre als ein vollständiges System der Pädagogik aufgefasst werden darf. Schon ein Vergleich der verschiedenen Vorlesungen Schl.'s über Pädagogik sollte in dieser Beziehung stutzig machen. Wäre jene Auffassung berechtigt, dann müssten im Fortschreiten der Jahre — Schl. hat 1813—14, 1820—21 und 1826 über Pädagogik, 1818, 1822, 1830 und 1833—34 über Psychologie gelesen — die psychologischen Ausführungen einen immer breiteren Raum einnehmen. Das Gegenteil ist der Fall. Sie treten immer mehr zurück und dafür treten die Beziehungen zur Ethik immer klarer heraus. Nehmen wir dazu, dass Schl. wiederholt ausdrücklich betont, dass das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein rein ethischer Gegenstand sei, dass die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik stehe, fassen wir endlich ins Auge,

wie Schl. seine Resultate gewinnt, wie er Aufgabe um Aufgabe ethisch begründet und ethisch ableitet, dann dürfte der Schluss unausweichlich sein: Schl.'s Erziehungslehre ist kein vollständiges System der Pädagogik, sondern eine Ethik der Pädagogik. Oder mit anderen Worten: Schl.'s Erziehungslehre gibt nur Antwort auf die Frage: Welche Aufgaben stellt die Ethik der Erziehung nach Ziel und Weg? Dieser Ethik müsste also eine Psychologie der Pädagogik zur Seite treten und erst auf diesem Unterbau könnte ein wirkliches System der Pädagogik aufgeführt werden. Daraus folgt auch, dass gelegentliche psychologische Ausführungen in der Erziehungslehre Schl.'s prinzipiell nichts weiter sind als Anhängsel. Mit dem Bisherigen ist aber nicht gesagt, dass Schl. sich bewusst gewesen sei, kein ganzes System der Pädagogik zu geben. Er verlangt zwar des öfteren eine Verbesserung der Methode für einzelne Unterrichtszweige, ja fast für den gesamten Unterricht, aber das reicht doch nicht so weit, dass es Schl. zum Bewusstsein bringen würde, dass sein Werk als koordinierter Ergänzung einer Psychologie der Pädagogik bedurft hätte. Wir werden also, das Bisherige zusammenfassend, sagen müssen:

Schl.'s Erziehungslehre ist prinzipiell nichts weiter als eine Ethik der Pädagogik, aber ohne dass Schl. sich bewusst geworden wäre, dass er nur die eine Hälfte der Grundlagen einer Pädagogik gegeben hat.

Mit diesem Satz ist unsere nächste Aufgabe gegeben: Wir haben das Verhältnis dieser Ethik der Pädagogik zu Schl.'s eigentlicher Ethik zu untersuchen. Von vornherein wird dabei feststehen, dass es sich nicht darum handeln kann, nach Gegensätzen zwischen der Ethik der Pädagogik und der eigentlichen Ethik Schl.'s zu suchen. In Schl.'s Leben gibt es nicht eine vorwiegend ethisch und eine vorwiegend pädagogisch orientierte Periode, vielmehr haben sich beide Disziplinen neben- und miteinander entwickelt und zwar, der vorsichtig aufbauenden Art Schl.'s entsprechend, nicht so sehr im Sinn einer Veränderung, als vielmehr in dem einer Klärung und Ausgestaltung.

Zunächst folge eine kurze Skizze der Ethik Schl.'s. Schl. sellt seine Ethik dar unter den oben (s. S. 13) gewonnenen drei Begriffen: Tugend, Pflicht, höchstes Gut als Tugendlehre, Pflichtenlehre und Lehre vom höchsten

Gut. Jeder dieser drei Begriffe umfasst das gesamte Gebiet der Sittlichkeit, nur jeder von einem besonderen Standpunkt aus. Für unsere Aufgabe genügt die Darstellung von einem Begriffe aus. Nun sagt zwar Schl. Aphor. 21: Die Pädagogik muss sich besonders an die Tugendlehre anschliessen, allein er begnügt sich, aus der Tugendlehre das allgemeine Prinzip, die erziehende, gemeinschaftbildende Liebe, zu entnehmen, und verzichtet im übrigen überhaupt auf jede genauere Verknüpfung der Pädagogik und der Ethik (vgl. dazu Vorländer, Schl.'s Sittenlehre). Wir legen daher unserer Darstellung der Ethik Schl.'s den Begriff zu Grunde, der der Grundbegriff derselben ist, den Begriff des höchsten Gutes.

Die Entwickelung der Lehre vom höchsten Gut übernimmt aus der Dialektik den Gegensatz des geistigen und des sinnlichen Seins (Schl.'s Sittenlehre, Ausg. von Twesten, allgem. Einleitung § 46). Natur und Vernunft sind für einander organisiert und erreichen ihr höchstes Sein, wenn Natur und Vernunft sich vollständig durchdrungen haben und eins geworden sind (§ 48). Diesen Prozess der gegenseitigen Durchdringung spekulativ zu erfassen, das heisst die allgemeinen, gleichbleibenden und wesentlichen Momente desselben herauszugreifen, ist Aufgabe der Naturwissenschaft und der Sittenlehre, während Natur- und Geschichtskunde diesen Prozess in seinen einzelnen Stadien beschreiben (S. 59 und 60). Gegenstand der Naturwissenschaft ist dieser Prozess bis zum Eintritt des geistigen Lebens, Gegenstand der Ethik vom Eingetretensein des geistigen Lebens — die Entstehung des Menschengeschlechts sowie die des menschlichen Individuums fällt ausserhalb der Ethik — bis zur vollständigen Durchdringung von Natur und Vernunft, d. h. bis zur Vollendung des höchsten Gutes. Der Begriff des Gutes ist hier gebraucht analog dem Gebrauch des Worts in der Nationalökonomie: Ein Gut ist etwas durch sittliche Tätigkeit Hervorgebrachtes, insofern es die sittliche Tätigkeit noch in sich schliesst und fortentwickelt. (Abhandlung über den Begriff des höchsten Gutes in den Abhandlungen der Akademie. 1830. p. 9—10.) Ganz wesentlich ist dabei der Gesichtspunkt, dass sich im höchsten Gut alle sittliche Tätigkeit immer wieder erzeugen müsse. Würde dieses Moment fehlen, so wäre das Leben im höchsten Gut „nur ein Schatten-

leben wie ein erstorbener Weltkörper, dessen Massen von vergangenem Leben zeugen, auf dem sich aber nichts mehr regt". Im Begriff des höchsten Gutes ist also das pflichtmässige Handeln und die Tugend mitgesetzt. (p. 11.)

Zur Verwirklichung dieses höchsten Gutes hat jeder einzelne, in welchem und von welchem aus ja die Vernunft wirkt, beizutragen, wie jeder einzelne an der Verwirklichung desselben seinen Anteil empfängt. Aber so wenig der einzelne das höchste Gut für sich allein erreichen kann, so wenig ist derselbe als einzelner ein selbständiger Ort für die Wirksamkeit der Vernunft. Nur die Familie, in der sich durch die Verbindung der Geschlechter, durch Erzeugung und Geburt der ursprüngliche Akt des Eintretens der Vernunft in das irdische Leben erneuert, ist der Ort der Tradition nicht nur des Lebens selbst, sondern auch des von früheren Generationen schon sittlich Bewirkten und Gewonnenen. Hier ist also das erste vollständige und für sich bestehende Gut, das erste wahrhaft organische sittliche Element im Ineinander des Hervorgebrachten und Hervorbringenden, ein Abbild des Grossen und Ganzen. Derselbe Schritt wie vom einzelnen zur Familie führt von der Familie zum Volk und vom Volk zur gesamten Menschheit. Das höchste Gut kann vollständig geschaut werden nur in der Gesamtheit des Menschengeschlechts. Dieses aber darf nicht gefasst werden als ungeordnete Masse gleichartiger Individuen, sondern als die in der Organisation von Volk, Familie, Individuum lebende Vernunft. Dabei hat Volk, Familie und einzelner je als Individuum gefasst die Doppelaufgabe, einerseits das allen Menschen Gemeinsame möglichst vollkommen zum Ausdruck zu bringen, „vollkommenste Gattung zu sein," andererseits aber auch, da das Bestehen auch nur von zwei ganz gleichen Individuen überflüssig und darum unvernünftig wäre, sich von allen anderen auf das bestimmteste zu unterscheiden, also ein vollkommen Eigentümliches zu werden. (p. 12—16.)

Nach zwei Richtungen wirkt die Vernunft durch ihre Träger. Sie will, dass „alles Sein ins Bewusstsein aufgenommen werde auf das vollkommenste und dass, indem alles dem Menschen unterworfen wird, auch das innerste Wesen des Geistes jeglichem Sein und Erscheinen nach Massgabe seiner Empfänglichkeit eingebildet werde auf

das vollkommenste". Jene erstere Tätigkeit ist nicht reines Beschauen und Geniessen, vielmehr, indem die Vernunft alles Sein in sich aufnimmt, erkennt sie sich selbst und ihre bisherige Wirksamkeit in dem Sein und gewinnt so die Möglichkeit, allem Sein ihren Stempel aufzudrücken, alles für sich zu organisieren. Die organisierende, einbildende Tätigkeit der Vernunft aber ist wiederum nicht bloss die künstlerische Tätigkeit, die allerdings in besonders hervorragendem Masse dem Sein den Stempel der Vernunft aufdrückt, sondern überhaupt jede sittliche Tätigkeit. Beide Arten von Tätigkeit, die aufnehmende und die einbildende, haben sich nach beiden oben besprochenen Seiten zu entfalten, so dass im Aufnehmen und Einbilden stets das allen Menschen Gemeinsame und das dem Individuum im oben gebrauchten Sinn Eigentümliche zugleich zum Ausdruck kommt, nur dass dabei bald das eine bald das andere überwiegt. Zur Selbstoffenbarung der Vernunft aber wird diese Tätigkeit derselben nur, „wenn der Geist seine überirdische Heimat darin kundgibt, vermöge deren er das Ewige und Einfache, das schlechthin Seiende auf geheimnisvolle Weise in sich trägt". „Alles dieses — die aufnehmende und einbildende Tätigkeit nach der universellen und individuellen Seite — ist eins, und keines ohne das andere; aber je nach dem wir den einen Standpunkt nehmen oder den anderen, erscheint das höchste Gut bald als das goldene Zeitalter in der ungetrübten und allgenügenden Mitteilung des eigentümlichen Lebens, bald als der ewige Friede in der wohlverteilten Herrschaft der Völker über die Erde, oder als die Vollständigkeit und Unveränderlichkeit des Wissens in der Gemeinschaft der Sprachen, und als das Himmelreich in der freien Gemeinschaft des frommen Glaubens, jedes von diesen in seiner Besonderheit dann die anderen in sich schliessend und das Ganze darstellend." (p. 16 u. 17.)

Auf Grund dieser Skizze der Ethik Schl.'s wenden wir uns nun zur Untersuchung des gegenseitigen Verhältnisses von Erziehungslehre und Sittenlehre. Sofort fällt die materiale und formale Parallelität der Definitionen beider Disziplinen ins Auge. Zunächst formal. „Die Theorie der Erziehung gibt Antwort auf die Frage: Was will die ältere Generation mit der jüngeren?" Diese Definition ist keine eigentlich ethische. Als rein ethischer

Gegenstand müsste sie fragen: Was soll die ältere Generation wollen? und nicht: was will sie? Ganz entsprechend sagt Schl. über die Ethik: Die Sittenlehre ist der Naturwissenschaft nur entgegengesetzt durch den Inhalt des in ihr ausgedrückten Seins, eine Definition, die entsprechend den Ausführungen Schl.'s auch nicht auf Sittenlehre führt, sondern auf Geschichtsphilosophie. Aber was Schl. dann tatsächlich gibt, ist eben doch Ethik. Ebenso auch hier: Die Antwort geht doch auf die Frage: Was soll? und die positive Folge ist hier wie dort dieselbe, dass nämlich die Ethik-Pädagogik nicht als ideale Konstruktion dem Leben ferne gegenübersteht, sondern auf dem Grund der wirklichen Verhältnisse Aufgabe und Ideale aufbaut. Allerdings eine ungünstige Folge dieser Definition macht sich auch, und manchmal ziemlich stark, bemerkbar: Durch die Rücksicht auf die tatsächlichen Verhältnisse — doch nicht bloss dadurch — hat sich Schl. bestimmen lassen, seine Ideale nicht immer straff genug durchzuführen, s. unten S. 57ff.

Material fällt am meisten in die Augen der weite Kreis, den entsprechend dem Umfang des Begriffs der Sittenlehre auch der Begriff der Erziehungslehre umspannt, wenn Schl. die ganze ältere Generation der jüngeren gegenüberstellt. Vergleichen wir mit diesem Kreise die vor uns liegenden Ausführungen, so springt in die Augen, dass Schl. selbst diesen ungeheuren Umfang mit seiner Theorie nicht auszufüllen vermocht hat. Man mag den Kreis noch für ausgefüllt halten, so lange es sich um reine Familienerziehung handelt. Aber je weiter sich die Erziehung entwickelt, desto mehr fällt ausserhalb seiner Ausführungen, was nicht Aufgabe des Staates, bezw. der bürgerlichen Gesellschaft ist. Insofern ist etwas Berechtigtes an dem sonst sehr schiefen Beinamen: Staatspädagog. So fällt z. B. die ganze weibliche Erziehung weg, ebenso die religiöse Erziehung vom Beginn der zweiten Periode an. Allein das beweist nicht das geringste gegen die Richtigkeit seiner Definition. Nur mit Hilfe dieser weitgreifenden Definition konnte auch die grosse Aufgabe richtig gestellt werden. Denn, soll die jüngere Generation für die Aufgaben der Gesamtheit erzogen werden, muss auch die Aufgabe von der Gesamtheit aus bestimmt werden.

Nun ist interessant, zu beobachten, wie Schl. in der Ausführung dieser Aufgabe von zwei unvereinbaren Motiven hin und her bewegt wurde. Auf der einen Seite will er rein innerhalb der Ethik bleiben. Sollen aber aus dieser strikte die gesamten Aufgaben der Erziehung abgeleitet werden, so braucht er ein festes ethisches System, das heisst, er muss sein eigenes ausgesprochenes System zu Grunde legen. Ganz entsprechend sagt auch Schl., die Erziehungslehre sei eine Probe für die Ethik; es könne jedes ethische System nur zeigen, dass es Wahrheit habe, wenn eine Methode aufgestellt werden könne, dasselbe zu realisieren. Auf der anderen Seite will er aber seine Erziehungslehre nicht von seiner speziellen Ethik abhängig machen. Er sucht darum immer wieder zu beweisen, dass seine Maximen für die Erziehungslehre unter allen Voraussetzungen gelten; und kommt er damit nicht aus, dann sucht er ethische Handlungen, vor allem die Missbilligung, aus der Erziehungslehre zu verweisen, wo doch ohne dieselben eine Erziehung unmöglich ist, und er von ihnen selber zugeben muss, dass sie im Verhältnis von Erzieher und Zögling stets ihre besondere Färbung nach der Seite des Zwecks hin haben. Schl. hat nicht den Mut gehabt, hier glatte Arbeit zu machen. Die Folge ist nicht, dass seiner Erziehungslehre eine weitere Gültigkeit zukäme als seiner Sittenlehre. Dass Schl.'s ethische Voraussetzungen, auch wo er sie scheinbar beiseite gelassen hat, immer wieder herausschimmern, ja die Ausführungen beherrschen, das ist wohl in der Ausführung genügend herausgetreten, und so sind die Folgen dieser Verbindung unvereinbarer Motive wesentlich ungünstiger Natur.

Zunächst ist, trotzdem die Erziehung „ein rein ethischer Gegenstand" ist, das Verhältnis zur Ethik kein ganz klares geworden, auch wenn wir ganz davon absehen, dass Schl. wie oben bemerkt auf eine nähere Verknüpfung der Erziehungslehre und der Ethik verzichtet hat. Sodann aber ist der, wenn ich so sagen darf, kosmische Rahmen der Ethik Schl.'s vollständig abgestreift. Vernunft und Natur in ihren gegenseitigen Beziehungen mit ihren Aufgaben für die Ethik-Pädagogik sind gar nicht in den Gesichtskreis der Erziehungslehre hereingezogen. Höchstens klingen diese Gedanken im Schlusswort leise an. Was damit weggefallen ist, ist doch nicht

bloss etwas Äusserliches, sondern das Ziel, dem die gesamte Ethik zustrebt. Die Folge muss sein, dass der Erziehungslehre die geschlossene Einheit fehlt. Das muss sich zeigen im gegenseitigen Verhältnis der Erziehungsaufgaben. Aber auch im Ausbau dieser Aufgaben selbst stossen wir häufig genug auf die ungünstigen Folgen dieses Verzichts auf strikte Geltendmachung der eigenen Ethik.

Zwei grosse Aufgaben der Erziehung sind uns entgegengetreten: die junge Generation zu wertvollen Gliedern der vier grossen Lebensgemeinschaften und zugleich zu Individualitäten zu erziehen. Wir untersuchen zunächst die erste Aufgabe und zwar für unsere Zwecke in der Hauptsache mit Beschränkung auf die Gesinnungseite.

Die Erziehung hat zuerst einmal die Aufgabe, ihre Zöglinge zu wertvollen Gliedern der bürgerlichen Gemeinschaft zu erziehen, ihnen die für das Leben in derselben nötigen Fertigkeiten mitzuteilen und einen regen Gemeingeist in ihnen zu wecken. Während nun Schl. nach der Fertigkeitsseite seine idealen Forderungen ziemlich energisch vertritt, hat er es abgelehnt, zu verlangen, dass die Erziehung entschlossen auf die Entwickelung eines regen und tätigen Gemeingeistes bei allen ihren Zöglingen hinarbeitet. Formuliert und gegeben hat er — allerdings sehr vorsichtig — sein Ideal p. 228 - 229: „Die Ungleichheit in der Entwickelung der Gesinnung soll nie rein als Werk der Erzieher erscheinen, nie das Werk ihrer Willkür sein, sondern ihren Grund haben in der Freiheit derer, die erzogen werden. Es wird dann sich von selbst ergeben, dass . . . die Ungleichheit aufhört.“ Angedeutet habe ich schon, was ich hier ausdrücklich betonen möchte: Durchweg hat man auf diesem Boden die Empfindung, dass Schl. sich durch die politischen Zustände seiner Zeit bedrückt fühlt und dass dadurch seine Ausführungen ungünstig beeinflusst werden. Immer wird der Staat mit Misstrauen betrachtet, ihm wird die bürgerliche Gesellschaft gegenübergestellt und, wie ebenfalls oben Seite 26 angedeutet, aus demselben Grunde die Fragestellung zum Schaden der wirklichen Fragen verschoben.

Neben den Gemeingeist treten als gleichberechtigte Erziehungsziele die wissenschaftliche und die gesellige Gesinnung; allerdings nur prinzipiell, in der Ausführung kommen beide zu kurz. Zunächst die Ausbildung für die

wissenschaftliche Gesinnung. Hier hat Schl. auf die konsequente Ausgestaltung eines Ideals verzichtet. Er lässt nur die Möglichkeit offen, dass sich die wissenschaftliche Gesinnung auf alle verbreiten könnte. Soll aber das wissenschaftliche Leben wirklich als ein gleichberechtigter Faktor neben das staatliche Leben treten, dann muss die wissenschaftliche Gesinnung, — vielleicht mit einer leisen Änderung der Schl.'schen Definition — das Verlangen nach irgendwie selbständiger Erkenntnis und Weltanschauung von jedem gefordert werden, und Schl. hätte eben im Rahmen seiner Voraussetzungen die Forderung nach allgemeiner Verbreitung und Ausbildung der wissenschaftlichen Gesinnung erheben müssen.

Noch weniger ist die Aufgabe konsequent durchgeführt in Betreff des geselligen Verkehrs. Die Gesinnungsseite bleibt hier eigentlich ganz ununtersucht. Mit Recht stellt Schl. Kunst und Geselligkeit zusammen, aber nun begnügt er sich mit der Scheidung in produktive und rezeptive Teilnahme am geselligen Verkehr. Von einer Erziehung für die letztere, die doch viel wichtiger ist als die erste, weil sie erst ein ganzes, persönliches Leben ermöglicht, ist nicht die Rede. Von der Volksschule verlangt Schl. z. B. nur, dass sie die Möglichkeit gewähre, dass Kunsttalente ihr Vorhandensein erweisen können; von der Erziehung zur rezeptiven Teilnahme an Kunst und Verkehr kein Wort. Damit aber ist die grosse Mehrzahl von der Kunst und damit auch mehr oder weniger von einem edlen geselligen Leben ausgeschlossen. Und das fällt bei Schl. um so mehr auf, als er den ethischen Wert der Phantasietätigkeit z. B. so sehr betont hat. Dazu kommt noch, dass der Eintritt in den geselligen Verkehr doch nicht bloss die Forderung der Aufnahmefähigkeit an den Zögling stellt, sondern ihm auch wichtige sittliche Aufgaben bringt, zu deren Lösung er eigentlich erzogen werden müsste. Von diesen Fragen ist nur die des Kosmopolitismus angeschnitten. Die Empfindung, dass diese mit dem Satz gelöst sei, dem Staat könne nichts zugemutet werden, als den internationalen Verkehr nicht zu hemmen, wird man bei den Ausführungen Schl.'s nicht bekommen. Die übrigen Aufgaben, die eben die Ethik der Erziehung für den geselligen Verkehr stellt, sind nicht einmal angefasst. Indes möchte ich auf das eben Ausgeführte

keinen allzugrossen Wert legen, denn schliesslich sind ja die Grundlagen gegeben, und es würde nur einer konsequenten Weiterführung der Schl.'schen Gedanken bedürfen.

Etwas anders aber steht es mit der religiösen Seite, an sich dem einzigen Gebiet, auf dem Schl. seine Forderungen konsequent durchgeführt hat. Dass die Erziehung für das religiöse Leben eine Sonderstellung einnimmt, prägt sich schon darin aus, dass jedes der bisher besprochenen drei Gebiete eine besondere Fertigkeitsseite hat, dieses vierte seine Fertigkeit auf anderen Gebieten erwerben lässt. Wohl muss Schl. nachträglich noch gewisse Kenntnisse für das notwendige historische Leben in der Kirche verlangen, aber die Tatsache, dass die religiöse Gesinnung nirgends recht hereinpassen will, bleibt. So lässt ja Schl. die religiöse Erziehung mit dem Schluss der zweiten Periode beendet sein und konstatiert von da an religiöse Selbständigkeit. Der Grund dafür ist ein doppelter: Er findet für die dritte Periode keinen rechten Stoff für den religiösen Unterricht — darüber würde man wohl heute etwas anders urteilen —, und noch mehr: er braucht für die dritte Periode ein leitendes Prinzip. Aber gerade darin, dass das Religiöse für die dritte Periode zum leitenden Prinzip gemacht und dann, allerdings ohne dass Schl. es ausdrücklich gesagt hätte, nachdem es seinen Dienst getan hat und auch der Gemeingeist zur Selbständigkeit entwickelt ist, wieder abgesetzt wird, zeigt es sich aufs neue, wie wenig Schl. es fertig gebracht hat, die religiöse Gesinnung zu einer den anderen Grössen gleichwertigen und symmetrischen zu machen. Er steht vor der Konsequenz, das religiöse Prinzip überhaupt zum leitenden zu machen, und diese Konsequenz will er nicht ziehen; lieber setzt er das leitende Prinzip wieder ab. Hier stehen wir an einem Punkt, wo Schl. in seiner Persönlichkeit etwas vereinigt, was er theoretisch nicht zusammen zu schmelzen vermochte. Denn so wenig wie in der Erziehungslehre gelang es ihm auch sonst, Religion und Sittlichkeit theoretisch in organischen und notwendigen Zusammenhang zu bringen.

Stellen wir nun für unsere weitere Untersuchung die Erziehung für die vier Lebensgemeinschaften als koordinierte Grössen nebeneinander, dann ergibt sich die Aufgabe, dieselben auf eine höhere Einheit zurückzuführen.

Schl. empfindet diese Aufgabe, aber p. 233: „Diese Aufgabe wäre rein ethisch, und wir müssen sie aus diesem Gebiete verweisen.“ Dass Schl. diese Aufgabe ablehnt, bedeutet für die Erziehung, dass das Letzte nicht etwas Einheitliches, sondern etwas Viergespaltenes ist. Wohl betont Schl. die Harmonie dieser Grössen. Aber wenn sie auch in ihrer Vollendung nur vier Seiten eines und desselben höchsten Gutes sind, so bleibt eben dieses eine vollständig ausserhalb des Bewusstseins. Das Letzte nach der Seite des universellen Zieles ist und bleibt ein Vierfaches. Setzen wir nun den von Schl. selbst gegebenen Fall einer Disharmonie zwischen den Ansprüchen der Lebensgemeinschaften, dann kann man sich mit dem Bewusstsein nicht zufrieden geben, dass diese Disharmonie keine notwendige, sondern nur eine zufällige ist, vgl. S. 7, dann braucht man ein einheitliches leitendes Prinzip. Und dies gibt die Erziehungslehre nicht, während die Ethik in der Idee vom höchsten Gut eine oberste leitende Idee besitzt.

Das führt uns auf einen weiteren Punkt: die vier grossen Lebensgemeinschaften treten in der Erziehungslehre immer als Aufgabe auf, nie als Güter. Was das bedeutet, möge uns ein Beispiel verdeutlichen. Schl. hat oben etwas eigentümlich, s. S. 29, die Notwendigkeit eines gemeinsamen Lebens aus der Aufgabe, zum Gemeingeist zu erziehen, abgeleitet. Hätte Schl. den Gedanken des Gutes verwertet, so hätte er die einfachste und einleuchtenste Begründung ohne weiteres gehabt: der Jugend muss ihren Verhältnissen entsprechend Anteil am Gute des gemeinsamen Lebens gegeben werden. Dies Beispiel mag genügen, um zu zeigen, wie sehr es zu bedauern ist, dass Schl. diesen Gedanken des Gutes, den im Kampf gegen die Idealisten in der Ethik wieder heimatberechtigt gemacht zu haben, sein Verdienst ist, gerade für die Erziehungslehre nicht fruchtbar gemacht hat.

Neben das universelle Ziel der Erziehung tritt das individuelle, die Ausbildung zur persönlichen Eigenart. Im Leben Schl.'s spielt der Gedanke der Individualität eine grosse Rolle. Die Monologen sind ein Zeugnis dafür, wie sehr er diesen Gedanken dem starren Pflichtbegriff Kants gegenüber als Befreiung empfand. Sie zeigen aber auch, dass Schl. zu diesem Gedanken nicht auf dem Wege

der theoretischen Entwickelung, sondern durch die Erfahrung, durch sein Zusammenleben mit den Romantikern, gekommen ist. Wie die Romantiker zu einem guten Teil in der Praxis, so hat auch Schl. wenigstens in der Theorie das Recht der Persönlichkeit ursprünglich sehr auf Kosten des Allgemeingültigen betont. Bei ihm hat allerdings später wieder ein Ausgleich zwischen den Rechten beider Seiten stattgefunden. Welchen Platz hat die Individualität nun in der Erziehungslehre? Das Individuelle steht gleichberechtigt neben dem Universellen. Von einem Überschätzen des Rechtes der Individualität kann hier wohl kaum mehr eine Rede sein. Aber das gegenseitige Verhältnis ist ein einfaches Nebeneinanderstehen ohne innere Verbindung. Dass Schl. verlangt, individuelle und universelle Erziehung müssen ineinander sein, bringt die beiden Seiten einander theoretisch nicht näher. Eine Auseinandersetzung zwischen beiden Grössen und eine innere Verbindung fehlt vollständig und fehlt ebenso in seinem ethischen System. Wir haben uns einfach damit abzufinden: Individuelle und universelle Seiten stehen nebeneinander.

Suchen wir nun den Begriff der Individualität zu fassen, so würde Schl.'s Antwort auf die Frage: Was macht eigentlich die Individualität aus? etwa lauten: Das verschiedene Verhältnis, in dem bei den einzelnen die Anlagen sowohl nach der Fertigkeits- als nach der Gesinnungsseite vorhanden sind. Hier ist natürlich unendliche Variabilität möglich. Darüber, ob die Summe der Anlagen bei allen dieselbe sei, spricht sich Schl. nicht aus. Dagegen rechnet er mit der Möglichkeit, dass irgend eine Seite der Anlagen überhaupt fehlen könne, so z. B. der Gemeingeist. Diese Tatsache der individuellen Anlage ist einfach hinzunehmen. Wir stehen hier vor einem unlösbaren Rätsel.

Eigentlich ganz ausser Betracht bleibt bei Schl., was wir als wesentliches Stück der Individualität empfinden, der bewusste Wille, so viel auch von Gesinnung die Rede ist. Darum bleibt die Individualität in einer gewissen Abstraktheit stecken. Damit hängt Schl.'s Ansicht vom Bösen eng zusammen. Ich habe oben ausgeführt, dass seine Erziehungslehre deutlich auf der Auffassung des Bösen als einer bloss negativen Grösse ruht, vgl. S. 18.

Er sagt zwar, die Aufstellung von Strafgesetzen in der Schule reize zu deren Übertretung, daneben aber hält er den Satz fest: das Böse — Unrichtige wird nicht um deswillen gewollt, dass es Böse — Unrichtig ist, sondern um des damit verbundenen Materiellen willen. Böses wollen gibt's nicht, kann es nicht geben, wenn das Böse bloss negativer Art ist. Darum gibt es für Schl. den akuten Fall, dass der Zögling seinen Willen dem des Erziehers gerade gegenüberstellt, vielleicht sogar gegen bessere Einsicht, nicht einmal in der Theorie.

Nehmen wir zu dem Bisherigen noch das über das universelle Ziel Gesagte, so ist es verständlich, dass der Individualität die Einheitlichkeit fehlt. Schl. lässt seine Zöglinge ruhig in verschiedene Funktionen auseinanderfallen, vgl.: „der Lehrer wirkt auf den einzelnen nur nach den Funktionen, welche gerade in der Masse heraustreten". Eine Folge dieser Auflösung der Individualität ist es wohl auch, dass Schl. den Lehrer gar nicht als sittliche Persönlichkeit auf seine Schüler wirken lässt.

Vielleicht lässt sich das bisher über die Individualität Gesagte zusammenfassen in dem Satz: Schl. wahrt das Recht der Eigenart, ohne das Recht der Allgemeinheit zu verletzen, aber es ist ihm nicht gelungen, die Individualität zur Persönlichkeit zu erheben. Die letzte Ursache davon liegt in seinem Begriff der Vernunft, wie sie der Natur gegenübersteht. Dass diese unpersönliche Vernunft bei ihrem Eingehen in die Wirklichkeit Persönlichkeit bilden müsse, hat Schl. auf Grund seiner Erfahrung wohl behauptet, aber nicht theoretisch zu begründen vermocht. Ist es nicht vielleicht überhaupt unmöglich, auf theoretischem Wege von unpersönlicher Vernunft zu vernünftiger Persönlichkeit zu gelangen?

Noch gehört hierher, dass auch das individuelle Ziel nicht vollständig ausgebaut ist. Zwei Punkte möchte ich herausgreifen. Gegenüber der Individualität mit ihrer so verschiedenen Begabung, betont Schl., bleibe der Erziehung nichts übrig, als auf Harmonie hinzuwirken. Das dürfte doch schon eine gewisse Beeinträchtigung der Eigenart sein. Schl.'s Prinzipien würden zu einer anderen Fassung der Aufgabe führen. Und das andere: Schl. gibt der Volksschule die Aufgabe, ihre Zöglinge fähig zu machen zum Eingehen in die Gewerbe und sie für ihren Kreis zu

möglichst verständigen Menschen zu erziehen; aber auch die andere, das in den Zöglingen Angelegte möglichst organisch auszubauen. Das letztere hätte zu dem Ziele geführt: die Zöglinge dahin zu bringen, dass sie fähig sind, ein persönliches Leben zu führen. Beide Aufgaben zusammen genommen geben etwas Inkoncinnes. Streng in der Richtung von Schl.'s Prinzipien liegt wohl nur das letztere.

Es bleibt uns noch die Untersuchung der Normen, die Schl. für den Weg zum Ziele der Erziehung gibt. Sein Grundkanon ist: Das Ziel muss so erreicht werden, dass auf dem Wege dazu jeder Moment seine volle Befriedigung findet. Schl.s Grundvoraussetzung dabei ist, dass das Bewusstsein um die Zwecke und die Billigung derselben den Moment, der für dieselben geopfert wird, zu einem befriedigten mache. Gewiss liegt im Zweckbewusstsein etwas Befriedigendes, aber ebenso gewiss etwas Unbefriedigendes, nämlich eben das Gefühl, dass der Moment nicht ausgefüllt sei, und zwar ist dies gewöhnlich um so mehr der Fall, je mehr der Zweck in der Ferne liegt. Auch vermag wohl ein Zweck das Bewusstsein eines Zöglings kaum dauernd auszufüllen. Der tiefste Grund dafür, dass Schl. so einseitig die eine Seite der Wirkung des Zweckbewusstseins betont, wird wohl in seiner Lehre vom höchsten Gut und von der Tugend zu suchen sein. Vgl. Twesten a. a. O. Tugendlehre § 10: „Die Frage, ob die Tugend zureichend sei, die Glückseligkeit hervorzubringen, wobei Glückseligkeit als Anteil des einzelnen am höchsten Gut zu verstehen ist (ist zu verneinen . . . . .), ist zu bejahen, inwiefern des Menschen Anteil am höchsten Gut darin besteht, wie er es werdend fühlt und sich in demselben." Wer diese Anschauung Schl.'s teilt, wird nicht umhin können, schliesslich doch auf Schl.'s Maxime vom Opfern des Moments hinauszukommen, und wird die Schl.sche Begründung mit dem von ihm wenigstens berührten Gedanken ergänzen, dass dem Zögling das Bewusstsein seiner Entwickelung Befriedigung gewähre; wer sie nicht teilt, wird zwar die absolute Gültigkeit des Schl.'schen Satzes ablehnen, aber doch den hohen regulativen Wert desselben anerkennen.

Zu der Art, wie Schl. die Frage anfasst, möchte ich noch bemerken: Empfindlich bemerkbar macht sich, dass — abgesehen von einem Ansatz dazu, der sich in den Vor-

lesungen von 1820—1821, siehe oben S. 12 findet — eine Untersuchung über die psychologische und ethische Berechtigung des Spieles fehlt. In den Ausführungen Schl.'s gehen zwei Gedankenreihen durcheinander. Der Gedanke dominiert, dass Spiel und Beziehung auf die Zukunft nur immer deutlicher auseinandertreten. Daneben aber klingt der andere Gedanken immer mit, auf den Schl. im Anfang loszusteuern scheint, dass mit dem fortschreitenden Bewusstsein die befriedigte Beziehung auf die Zukunft das Spiel allmählich zu verdrängen habe. Eine Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Gedankenreihen hätte gewichtige Folgen gehabt.

Auch dieser Grundkanon in betreff des Weges ist nicht rein durchgeführt. Hier bringt Schl. plötzlich und unmotiviert eine zweite Maxime herein: „Die pädagogischen Einwirkungen sollen rein geistige sein." Diese zweite Norm stört die Kreise der ersten, vgl. die Ausführungen über Strafe und Belohnung, und ist weder im Rahmen der Schl.'schen Ethik noch in dem der Erziehungslehre eine notwendige oder wirklich konsequente.

Eine Untersuchung der Theorie der Gegenwirkung und der Unterstützung dürfte hier nach den Anmerkungen auf S. 20f. wohl überflüssig sein.

Was uns diese Einzeluntersuchungen gebracht haben, ist im wesentlichen eine Ausführung und Bestätigung des schon im allgemeinen über das Verhältnis von Erziehungslehre und Sittenlehre Gesagten. Wir fassen daher unsere bisherigen Resultate zusammen: Schl.'s Erziehungslehre ist prinzipiell nur eine Ethik der Erziehungslehre. Sie ist für Schl. eine Anwendung und eine Probe seiner eigentlichen Ethik. Eine genauere systematische Verknüpfung der Ethik und der Pädagogik hat Schl. nicht gegeben, ja er hat dieses Verhältnis zwischen beiden getrübt durch das Bestreben, seiner Erziehungslehre eine weitere Gültigkeit zu verschaffen als seiner Sittenlehre, ohne jedoch dadurch das Verhältnis wirklich zu ändern. Dagegen hat er sich durch diesen Beweggrund und durch manchmal zu weitgehende Rücksichtnahme auf die gegebenen Verhältnisse hin und wieder bestimmen lassen, auf eine konsequente Durchführung seiner ethischen Prinzipien zu verzichten. Doch sind mit einziger Ausnahme des religiösen Gebietes überall die Grundlagen

gegeben, auf denen Schl.'s Erziehungslehre sich leicht zu einem einheitlichen in sich geschlossenen Ganzen ausbauen lässt.

Im Vorstehenden ist das Negative viel mehr herausgetreten als das Positive. Dem steht gegenüber die gesamte Erziehungslehre. Hier das Positive zu unterstreichen oder zusammen zu zählen, wäre mir Schl.'s Werk gegenüber als eine gewisse Anmassung erschienen. Dass dasselbe bis in seine Einzelheiten so ungemein modern anmutet, ist wohl der beste Beweis für seine innere Kraft. Und doch möchte ich in den reichen Resultaten der Erziehungslehre noch nicht einmal ihre grösste Bedeutung sehen, sondern in ihrer Methode. Diese ist neu und vorbildlich. Eben das, dass er es gewagt hat, eine Erziehungslehre direkt aus der Ethik abzuleiten, oder genauer gesagt, eine Ethik für die Erziehungslehre zu entwerfen. Das ist von Bedeutung in doppelter Hinsicht. Für die wissenschaftliche Ethik gibt es wohl kaum eine sicherere Probe auf ihre Lebensfähigkeit als eben eine derartige Anwendung. Vor allem aber liegt hier für die wissenschaftliche Ethik eine wichtige Aufgabe der Pädagogik gegenüber. In der Pädagogik werden so oft ethische Fragen mit psychologischen Gründen, psychologische Fragen mit ethischen Gründen zu entscheiden gesucht. Als Illustration bietet sich hier ja von selbst der Kampf um das Mass des religiösen Unterrichts in der Schule, und hier wird auch besonders deutlich, wie gerade diese Übergriffe auf fremdes Gebiet die Bitterkeit in die Kämpfe hereinbringen und zugleich überhaupt einen wirklichen Ertrag in Frage stellen. Es wäre eine schöne Aufgabe für die wissenschaftliche Ethik, wenn sie durch strenges Verbleiben innerhalb der Grenzen ihres Gebietes in vorbildlicher Weise in diese Kämpfe eingreifen würde. Und dazu: wirkliche Einheit und Geschlossenheit kann in die Erziehung nicht von der psychologischen Seite hereinkommen; diese Einheit wird erzielt werden nur dann, wenn die Ethik ohne Furcht vor dem Vorwurf des Böhnhasens die Aufgabe aufnimmt, die Schl. zu lösen angefangen. Auf diesem Wege wird auch die wissenschaftliche Ethik vielleicht am ehesten das praktische Ziel ihrer Arbeit erreichen können, denn: „Es ist die Theorie der Erziehung das Prinzip, wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muss."

Lebenslauf.

Ich, Gotthilf Vöhringer, evangelischer Konfession, bin geboren am 15. Januar 1881 zu Ebingen in Württemberg, als Sohn des dortigen Volksschullehrers Ehrenreich Vöhringer. Mein bisheriger Lebensgang war der normale eines württembergischen Theologen. Nach dem Besuch der Volksschule besuchte ich die Lateinschule meiner Vaterstadt, bestand das Landexamen, war 4 Jahre lang Zögling der niederen theol. Seminarien Maulbronn und Blaubeuren, bestand den Konkurs und trat zum Studium der Theologie in das Stift zu Tübingen ein. Nach dem Studienplan desselben beschäftigte ich mich 2 Jahre fast ausschliesslich mit Philosophie und habe während derselben besondere Anregung empfangen von den Professoren Sigwart, Pfleiderer, Garbe, Lange und Maier, damals noch Privatdozent in Tübigen. Im Sommer 1903 bestand ich die I. theologische Dienstprüfung und werde seitdem im unständigen Dienst der württembergischen Landeskirche verwendet.

Druck von A. Rietz & Sohn in Naumburg a. Saale.